

Leandro Furmann

DA EDUCAÇÃO DANIFICADA À FORMAÇÃO DA AUTONOMIA

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Professor Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2007

Aos meus pais Severino e Clara.
Aos meus irmãos Éder, Moisés, Bronislau e minha
cunhada Miria.
Aos meus sobrinhos Bruna Maiara, Marco Aurélio
e Luis Antônio.
Ao meu amigo Júlio César Werlang.
Ao meu Orientador Professor Dr. Eldon Henrique
Mühl.
Aos Professores Dra. Nadja Hermann, Dr. Cláudio
Almir Dalbosco e Dr.
Ângelo Vítório Cenci, que aceitaram avaliar este
estudo.
Aos professores do Programa de Mestrado em
Educação da Universidade de Passo Fundo.
A todos os colegas de mestrado, em especial a
Gislaine, Vânia e Miguel.

Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio. Kant.

RESUMO

Neste trabalho é feita uma reconstrução da educação atual e de sua perspectiva crítica, orientada pela idéia da formação racional e moral dos sujeitos, a partir da crítica de Adorno e Horkheimer à racionalidade instrumental. Com base na concepção kantiana de formação para a maioria e após analisar a danificação provocada pelo reducionismo da racionalidade instrumental no projeto iluminista de educação, procura-se apontar possíveis elementos que permitam pensar e implementar uma educação emancipatória, tendo por referência o conceito de “educação para resistência” de Adorno.

Palavras-chave: educação, autonomia, razão instrumental, teoria crítica.

ABSTRACT

In this dissertation work it aims to rebuilding of the current education and its critical perspective guided by the idea of the rational and moral formation of the subjects starting from the critic to the instrumental rationality of Adorno and Horkheimer. Starting of the Kant formation conception for the majority, the seeks, after analyzing the damage provoked by the Enlightenment project education by the reductionism of the instrumental rationality to point possible elements so that one can think and to implement an education tends for reference the education concept for the resistance of Adorno.

Keywords: education, autonomy, instrumental reason, critical theory.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	6
INTRODUÇÃO	7
I – A FORMAÇÃO EDUCACIONAL MODERNA.....	27
1 - AS BASES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA MODERNA SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NAS PRELEÇÕES <i>SOBRE A PEDAGOGIA</i> DE KANT	28
II – O EMPOBRECIMENTO DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL MODERNA E A DANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	45
2.1 – NOÇÕES SOBRE RAZÃO INSTRUMENTAL E FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA SOCIEDADE DE “CAPITALISMO ADMINISTRADO”	46
2.2 – A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DO TRABALHO	63
III – A EDUCAÇÃO PARA A RESISTÊNCIA: RECONSTRUINDO A AUTONOMIA.....	72
3. 1 - EDUCAÇÃO PARA QUÊ? PARA A EMANCIPAÇÃO	76
3.2 – EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO? PELA RESISTÊNCIA.....	85
3.3 – A RECUPERAÇÃO DA TENSÃO ENTRE AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO	87
CONSIDERAÇÃO FINAL	90
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaríamos de fazer um esclarecimento sobre o título do presente trabalho: “Da educação danificada à formação da autonomia”. O termo “danificada” foi tomado de empréstimo da obra de Adorno *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada* e é utilizado no contexto do presente trabalho para expressar o processo de empobrecimento da formação educacional para a autonomia dos sujeitos.

Para compreendermos esse processo de empobrecimento da formação educacional na contemporaneidade, é preciso recorrer ao conceito de *Bildung* (cultura) da tradição germânica. O conceito de *Bildung*, ao revelar a tensão entre autonomia e adaptação, estipula que estes momentos distintos (autonomia e adaptação) da *Bildung* devem estar em constante equilíbrio. Ocorre que, com o progressivo desenvolvimento do capitalismo administrado, a sua conseqüente revolução tecnológico-industrial e o processo de mercantilização dos produtos culturais, passa a predominar o momento da adaptação à vida real, o que acaba acarretando problemas para a formação dos sujeitos, conforme veremos no decorrer do presente trabalho.

Nesse sentido, refletir sobre a formação educacional em nossos dias implica considerar que a educação é um fator que se mantém articulado com o desenvolvimento das dimensões e potencialidades humanas ao longo da história e, conseqüentemente, com o conceito de razão. Nos diferentes períodos, a razão tem se configurado de forma diversa, assumindo diferentes papéis. Cada sociedade, a seu modo e conforme suas crenças, cultura, valores, estruturou – estrutura – maneiras próprias de educar as novas gerações. Porém, nenhuma forma de educação se realiza desvinculada de seu passado. Toda educação de um tempo tem a ver com o tempo anterior. A passagem de um período histórico a outro não ocorre de maneira estanque, visto que se trata de um processo. Nesse sentido, há uma relação da educação contemporânea com a educação moderna, vinculada especialmente à

dimensão de emancipação e de autonomia. Somos herdeiros de uma proposta pedagógica que se origina na modernidade e propõe a formação de um sujeito-cidadão, para a autonomia, para a liberdade e para a solidariedade. Ocorre que, na contemporaneidade, esse nível de desenvolvimento – cultural/humano – tem retrocedido. Em nossa reflexão iremos trabalhar numa perspectiva de recuperar a dimensão emancipadora e de autonomia pela teoria crítica.

Entretanto, no aflorar da modernidade, a formação educacional tem expressado sua força aglutinadora de forma singular, sendo uma das principais responsáveis pela configuração e estruturação da sociedade moderna. A propósito, projetava-se uma formação educacional integral dos sujeitos, capaz de adaptar as crianças ao meio social e, ao mesmo tempo, de formar a personalidade e individualidade autônoma de cada uma. Visando desenvolver de forma sistematizada esse processo de socialização e formação da individualidade, os modernos criaram um espaço específico para realizar tal investida: o mecanismo institucional escolar. Passa, então, a vigorar na modernidade, em lugar da educação espontânea dos indivíduos, uma educação sistematicamente orientada, nesse sentido, de cunho pedagógico.

No contexto do presente trabalho, torna-se importante apresentar a distinção entre os conceitos de educação e pedagogia a fim de localizar a que tipo de educação se está fazendo referência. É oportuno destacar que educação e pedagogia estabelecem uma imbricação profunda, não havendo barreiras que possam cindir o relacionamento entre ambas, pois mantêm uma relação de dependência. Entretanto, é com relação ao âmbito de abrangência e à natureza característica de cada uma que é possível estabelecer diferenciação entre os conceitos. Antes, porém, é preciso assinalar que no bojo de suas teorias ambas trazem consigo um conceito antropológico e uma concepção de ser humano do contexto de inserção. É inviável estabelecer um conceito de educação ou pedagogia sem observar como pressuposto básico o próprio ser humano.

A definição de educação é marcada por uma ambigüidade conceitual, a qual se origina na própria etimologia da palavra. Essa ambigüidade impede que se estabeleça comum acordo entre os pesquisadores sobre o conceito de educação, visto que, além de provocar conceito bipartido, distinto de educação, também provoca a emergência de duas “alas”, que tomam como base de referência raízes etimológicas diversas. Trata-se das seguintes “alas”, a primeira voltada para a interioridade do educando (HOZ, 1964, p.291), ou da natureza intrínseca (BUCHON, 1958, p.102). Esta primeira “ala” toma como referência a derivação do verbo *educare*, que significa literalmente “criar”, “alimentar”

(BUCHON, 1958, p.101). Educação, nesse sentido, consiste em nutrir o educando, em introduzir materiais (valores) de fora para dentro dele.

Uma segunda “ala” toma como referencial etimológico o verbo “*educere*”, composto da preposição *ex*, que significa direção para fora, e do verbo *ducere*, conduzir, significando em consequência tirar de dentro para fora” (BUCHON, 1958, p.101). Trata-se de uma ação educacional no sentido de fazer aflorar aquilo que está dentro do educando. Nesse sentido, o conceito de educação é influenciado por dois movimentos imprescindíveis, que, apesar de apresentarem natureza distinta, complementam-se. O movimento de dentro para fora é importante porque provoca o amadurecimento do sujeito, a formação sólida de sua personalidade e identidade, seja autônomo. Por seu turno, o movimento de fora para dentro também tem sua importância na medida em que possibilita a socialização, a adaptação, a apropriação da cultura, dos valores, dos costumes, entre outros.

Conforme a constatação de Hoz, pode-se concluir que toda a ação educacional objetiva aperfeiçoar as faculdades humanas a fim de fazer com que a pessoa possa ser melhor, ou seja, a “educacion aspira de manera inmediata a perfeccionar las facultades del hombre y, a través de ellas, a perfeccionar la persona humana.” (HOZ, 1964, p. 292). O aperfeiçoamento das faculdades humanas visa formar sujeitos éticos. Nesse horizonte, a ação educativa passa a ser denominada também de “formação”.

Na tentativa de estabelecer diferenciação entre os conceitos de pedagogia e educação, com base na definição de educação exposta, pode-se dizer que “a educação é um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas.” (DALBOSCO, 2003, p.38). Portanto, o que caracteriza o conceito de educação é a dimensão de interatividade e informalidade, podendo ocorrer, assim, em todo e qualquer ambiente ou espaço, ou seja, não se limita ao espaço restrito da escola ou da universidade.

Dito de outra forma, a educação é um processo interativo amplo, constante, que pode ocorrer de forma intencional ou não intencional. Nesse sentido, Durkheim ao definir a educação demonstra como ocorre o processo educativo, seja intencionado ou não. As novas gerações, e mesmo as velhas, à medida que estabelecem algum tipo de relação ou de ação, educam-se. Não há como selecionar, controlar e prever o momento ideal para que o sujeito se eduque, pois ele está em permanente processo de educação. O autor assim se manifesta:

A *educação* (grifo do autor) é a ação exercida, junto às crianças, pelos pais e mestres. É permanente, de todos os instantes, geral. Não há período na vida social, não há mesmo, por assim dizer, momento no dia em que as novas gerações não estejam em contato com seus maiores e, em que, por conseguinte não recebam deles influência educativa. De fato, essa influência não se faz sentir somente nos curtos momentos em que pais e mestres comunicam conscientemente, por via do ensino propriamente dito, os resultados de sua experiência aos que vêm depois deles. Há uma educação não intencional que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pelas palavras que pronunciamos, pelos atos que praticamos – influímos de maneira contínua sobre a alma de nossos filhos. (DURKHEIM, 1978, p. 57).

Conforme destacado, o conceito de educação é caracterizado pela sua natureza assistemática e abrangência ilimitada, ao passo que o conceito de pedagogia apresenta natureza diversa. Conforme Durkheim, o conceito de pedagogia remete a uma reflexão teórica que “não consiste em ações, mas, em teoria (...) consiste num certo modo de refletir a respeito das coisas da educação.” (DURKHEIM, 1978, p.57). Ao apresentar certa analogia quanto à concepção de Durkheim, Abbagnano amplia a compreensão destacando importância à reflexão ordenada e ocasional do conceito de pedagogia nos seguintes termos:

Este termo que na sua origem significara a prática ou a profissão do educador passou em seguida a significar qualquer teoria sobre educação: entendendo por teoria não só uma elaboração ordenada e generalizada das modalidades da educação mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educativa. (ABBAGNANO, 1982, p.717).

É importante destacar que na Antiguidade clássica não era reservado reconhecimento à pedagogia, visto que não havia organização didática para os procedimentos pedagógicos. Tratava-se de uma função desprezível exercida pelos escravos, que simplesmente conduziam as crianças à escola a fim de aprenderem conhecimentos básicos como ler e escrever. Era uma atividade que estava submetida à ética e à política, “por isso elaborada unicamente em vista do fim que a ética ou a política propunham ao homem.” (ABBAGNANO, 1982, p.717). Foi a partir do século XVII que a pedagogia começou a despontar e ter reconhecimento, com Comênio, o qual pretendeu

transpor para o interior da pedagogia a organização metodológica que Bacon havia pretendido para as outras ciências (ABBAGNANO, 1982, p.717). A pedagogia passou a ser auxiliada e influenciada por outras ciências, o que a obrigou a estabelecer um método e a delimitar seu campo empírico. Tal contexto trouxe para o interior do debate pedagógico uma problemática que a pôs na condição de um saber de fronteira.

Ao se utilizar de um método de proceder investigativo, corre sério risco de reduzir a ação educativa e pedagógica a simples ação mecânica de tipo técnico-instrumental. A pedagogia não pode abrir mão dos procedimentos experimentais utilizados pela ciência empírica, mas também não pode se prender somente a esse modo de proceder. Nesse contexto, ao procurar justificar por que a pedagogia desponta como um saber de fronteira, Dalbosco destaca que ela deve, necessariamente, estabelecer diálogo constante com a filosofia e com as demais ciências como forma de evitar qualquer tipo de reducionismo extremista:

Por meio do diálogo com as ciências, a pedagogia é exigida a delimitar a sua base empírica e o seu âmbito objetual e, com isso, ela precisa se envolver com questões de natureza metodológica. De sua relação com a filosofia ela é levada a produzir um nível de reflexão conceitual que lhe possibilite tratar, de modo sistemático, problemas imbricados com a ação pedagógica. (DALBOSCO, 2003. p. 40).

Tendo presente essa distinção entre os conceitos de pedagogia e educação, toma-se como referência no presente trabalho o conceito de formação educacional humana, que vem se configurando desde a época do iluminismo, tendo como idéia-norteadora a formação para a autonomia (maioridade) dos sujeitos, inspirada na magnífica e desafiadora expressão de Kant: *sapere aude*.

De modo genuíno, agregando os elementos da tradição, a educação moderna foi articulada como um projeto político mais amplo, porque se torna elemento de “expressão de um direito de cidadania.” (PRESTES, 1994, p. 96). No contexto filosófico francês de finais do século XVII a educação tem adquirido dimensão totalizadora e profética, sendo-lhe delegada a responsabilidade de transformar a sociedade, “perante o signo do homem pedagogicamente reformado.” (BOTO, 1996, p.21). O entusiasmo com a proposta de formar um homem regenerado, via processo educacional, provoca certo olhar ufanista

sobre a educação. O desafio de regenerar a sociedade, em seu princípio, tem como lema tornar, indistintamente, todos os homens “esclarecidos”, “ilustrados”.

Para que o homem novo (o homem regenerado) pudesse usufruir da liberdade (fazer opções por si próprio), equiparar-se aos outros e conviver de forma afetuosa com os demais, deveria ser instruído, formado (esclarecido), tornado culto e autônomo para viver o novo espírito social. Essa foi uma das razões pelas quais a educação tem sido englobada pelo movimento iluminista no processo regenerativo da sociedade, entendendo a educação escolar como mecanismo “por excelência” para levar o esclarecimento e possibilitar a formação cultural indistintamente a todos os homens.

A essência da formação educacional iluminista consistia na postulação da autonomia dos sujeitos via processo de formação cultural. Trata-se da formação cultural no sentido integral do termo, que, na tradição germânica, é expresso pelo conceito de *Bildung*. Conforme a interpretação de Pucci,

cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artística e religiosas) traz em si exigências de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura. (PUCCI, 1997, p. 90).

Para ser capaz de habilitar-se a participar desse processo, a saber, criar e consumir cultura, conforme a compreensão iluminista (kantiana), era necessário que o sujeito se apropriasse do acervo cultural da humanidade e fosse instruído para que, de forma autônoma, pudesse dar direção a sua própria ação sem ser tutelado ou coagido por outra pessoa.

A humanidade tendo sido liberta das amarras do regime social feudal pré-capitalista, tratou de universalizar o conceito de cidadão¹, sobre o qual se fundamentara a

¹Conforme a definição apresentada no *Dicionário de ciências sociais*, “Cidadão é o natural ou morador de uma cidade, o habitante das cidades antigas ou Estados modernos, que é sujeito de direitos políticos e que ao exercê-los intervêm no governo do país (...) O cidadão é o membro ativo de uma sociedade política independente”. (SILVA, 1986, p.177). O dicionário destaca também que do conceito de cidadão “deriva” o qualificativo “cidadania”. “O fato de ser cidadão propicia a cidadania, que é a condição jurídica que podem ostentar as pessoas físicas e morais e que por expressar o vínculo entre Estado e seus membros, implica de um lado, submissão à autoridade e de outro, o exercício do direito.” (SILVA, 1986, p.177). Torna-se oportuno destacar que, com a instauração da sociedade capitalista liberal-burguesa, desenvolve-se uma nova visão de mundo e, conseqüentemente, uma nova concepção de cidadão. Essa nova concepção de cidadão-cidadania, que provoca alterações no modo de vida social, embasa-se na “concepção de que todos os homens podem ser

formação da cidadania de cada indivíduo na “gênese” da modernidade. Ocorre, então, uma supervalorização da particularidade individual de cada sujeito, com cada indivíduo buscando satisfazer aos seus próprios interesses. A interferência formativa sobre a individualidade deveria resultar, conseqüentemente, na postulação da autonomia. O agir individual do sujeito autônomo seria expressão lúcida da coesão do todo social.

A coesão social deixaria de ser imposta de fora - por isso a necessidade de se eliminar o “saber” mítico e teológico - e passaria a ser construída pelos sujeitos. Pressupunha-se que a formação da personalidade autônoma possibilitaria controle consciente sobre os impulsos irracionais e serviria de garantia para um agir social livre (ético-moral). A particularidade individual consciente, autônoma, desenvolver-se-ia a tal ponto que o agir de cada cidadão refletiria no todo social elevado nível ético-moral; assim, a humanidade ver-se-ia livre das desigualdades, das injustiças, e viveria de forma fraterna. Nesse sentido, Adorno estabelece relação entre o conceito de formação e a ascensão social da burguesia, nos seguintes termos:

iguais pelo trabalho e pela capacidade que têm – eis aí a visão de mundo burguesa que preza pelo individualismo e um tipo próprio de cidadania”. (MANZINI-COVRE, 1991, p.26). A nova forma de reconhecimento da cidadania e a própria organização social têm estreita vinculação com o direito de propriedade, pois o Estado moderno surge a partir do estabelecimento de um contrato. Através do contrato, o homem passa a abdicar de sua liberdade em nome da garantia de segurança de sua vida. A doutrina do direito natural, baseada no contrato social e na representatividade consensual, serve de sustentação para combater a antiga estrutura feudal dos direitos tradicionais do clero e da nobreza. Nesse sentido, desarticulam-se os privilégios de concentração do poder nas mãos de uma determinada classe. O Estado, ao originar-se a partir do estabelecimento de um contrato, revela o “espírito” com o qual se estrutura a sociedade burguesa liberal. O contrato, na medida em que serve de garantia de posse da propriedade, também serve de instância garantidora (reguladora) das relações comerciais. As relações que se estabelecem entre os cidadãos na sociedade liberal-burguesa também revelam caráter mercantil (comercial) de cunho individualista; dessa forma, o Estado se reduz à garantia do conjunto dos interesses particulares. Com base nesse argumento Macpherson desenvolveu a teoria segundo a qual o contrato surge em decorrência da atribuição de uma qualidade possessiva. Dispor de propriedade é pré-condição para o reconhecimento da humanidade do homem, condição da cidadania (ser em detrimento do ter). O autor reconhece a validade da sua argumentação nos seguintes termos: “As suposições do individualismo possessivo são apropriadas para uma sociedade de mercado possessivo, porque afirmam certos fatos essenciais que são peculiares àquela sociedade. O indivíduo numa sociedade de mercado possessivo é humano em sua qualidade de proprietário de sua própria pessoa; sua humanidade realmente depende de sua independência de quaisquer relacionamentos contratuais com outros, exceto as que são de seu interesse; sua sociedade realmente consiste de uma série de relações de mercado.” (MACPHERSON, 1979, p. 283). Com a consolidação da burguesia no poder, a concepção de direitos humanos restringe-se à “classe” dos proprietários, ou seja, “a burguesia, deixando de ser revolucionária (e deixando de ser terceiro estado) para tornar-se o grupo vencedor e que está no poder, vai vincular direitos humanos somente àqueles que tem propriedade”. (MANZINI-CROVE, 1991, p.27). Com base nessas colocações é possível ter uma idéia sobre as questões que estão implicadas no conceito de cidadania atribuído pelos modernos.

O conceito de formação emancipou-se com a burguesia (...) A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização deveria corresponder a uma sociedade de seres livres e iguais (...) A formação deveria ser aquela que dissesse respeito, de uma maneira pura como seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. (ADORNO, 1996, p. 391).

Portanto, diante da nova configuração social que se edificava, os declarados “cidadãos” eram obrigados a postular autonomia individual (conquistar a maioria), via processo de formação educacional (formação para o exercício da racionalidade), conforme postulava Kant. Atrelada à idéia de formação cultural, fomentava-se a possibilidade de constituir uma sociedade sem exploração, uma sociedade de cidadãos livres e iguais, orientados pela concepção de racionalidade subjetiva. Acreditava-se também que, com o progresso e o desenvolvimento da racionalidade, a humanidade eliminaria as mazelas sociais e tenderia para o bem comum. Nesse sentido, a obra de Kant *Sobre a pedagogia* demonstra essa preocupação na medida em que aposta na formação educacional racional do sujeito.

Conforme a perspectiva iluminista, especialmente kantiana, conquistar a autonomia ou a maioria não é algo concedido como “graça” ao sujeito, mas diz respeito à coragem, à capacidade de que o sujeito dispõe para administrar/orientar as suas ações, fundamentar seu discurso, fazer opções. Num sentido kantiano, maioria é tornar-se esclarecido, conquistar autonomia, condição que possibilita ao sujeito fazer uso livre e público de sua racionalidade, sem a necessidade de tutela, contanto que fundamente e assuma suas ações e as possíveis consequências com responsabilidade. Nesse sentido, Kant afirma que “o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento (*Aufklärung*) entre os homens”. (KANT, 1985, p.104). Portanto, uso público da racionalidade consiste numa atitude eminentemente política. Flickinger ajuda-nos esclarecer o significado do “uso público da razão” ao desenvolver o seguinte raciocínio:

Uso público é aquele capaz de contribuir para a construção do espaço político, para o debate de argumentos vinculados a assuntos do interesse geral e para a tomada de decisões sobre questões da sociedade como um todo. (FLICKINGER, 2005, p.65).

A conquista da maioria, além de contribuir para a “construção do espaço político”, deveria provocar a transformação do agir tutelado em efetivação da atitude autônoma e responsável de todos, já que por maioria entende-se o “reconhecimento pleno da autonomia pessoal e da responsabilidade do sujeito pelo seu agir”. (FLICKINGER, 2005, p.51). O uso público da racionalidade nesses termos, pautado no diálogo, no debate e no enfrentamento de idéias, deveria servir de garantia para a realização da liberdade, da igualdade e da fraternidade, ou seja, da democracia. Kant, ao apresentar o conceito de esclarecimento, demonstra, com base na idéia de menoridade, o significado do conceito de maioria nos seguintes termos:

Esclarecimento (Aufklärung) é a saída da menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento, sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 1985, p.100).

Ocorre que, ao analisar o conceito de maioria jurídica, Flickinger constata certo “reducionismo” com relação ao significado originário de maioria, atribuído por Kant. Esse “reducionismo” se expressa na esfera política hodierna na medida em que se toma por base a legalidade jurídica como justificativa das decisões políticas. Tal maneira de proceder político de acordo com Flickinger acaba por suscitar

uma dinâmica rumo à privatização do político, isto é, rumo à confusão do político com o privado, a qual leva, de fato, à inversão do significado originário do político como espaço público de debates e lutas a cerca das melhores opções para o desenvolvimento da comunidade. (FLICKINGER, 2005, p.67).

Tal constatação de Flickinger, associada aos escândalos provocados pela corrupção – que atinge os mais altos poderes instituídos em nosso país -, repercute de forma negativa no meio educacional. Diante de uma realidade política marcada pela corrupção (descrédito

ético-moral) e por inúmeros paradoxos, entre os quais poderíamos destacar as gritantes desigualdades sociais, a violência, a fome, o desemprego, o tráfico de drogas, a busca desenfreada pelo dinheiro, perguntamos: como educar e capacitar as novas gerações para exercerem a maioria política a fim de se engajarem e participarem - fazer “uso público” conforme Kant postulava - na construção de uma sociedade melhor, ética, igualitária e solidária?

Os desdobramentos teóricos em torno da expressão *sapere aude* estipulam que o “esclarecimento”, ao requerer a conquista da maioria por parte dos sujeitos, apresenta-se como fonte “única” de legitimação capaz de proporcionar a liberdade do homem moderno. A formação educacional institucionalizada, nesse contexto, escreve Flickinger, “representa uma área privilegiada no sentido de fazer valer essa idéia da maioria, pois tem como clientela crianças e jovens que, sendo “menores” por definição, devem ser levados à consciência de maioria, tornando-se aptos a assumi-la”. (FLICKINGER, 2005, p.52). O autor alerta para o fato de que a tarefa da educação não se restringe somente a levar os indivíduos a atingirem a maioria, num sentido meramente jurídico, legal. Com isso não queremos dizer que o sujeito não precisa conhecer as normas jurídicas do estado civil; ao contrário, é preciso conhecê-las. No entanto, o problema consiste no fato de que “a maioria juridicamente determinada permite apenas um modo de sociabilidade, o qual vem despido de qualquer compromisso ético-moral obrigatório, vinculado a valores essenciais”. (FLICKINGER, 2005, p.56).

Dessa forma, se o objetivo do processo educacional se embasasse somente na formação de indivíduos para o exercício da maioria jurídica, estaria legitimando uma sociedade de egoístas, disposta a tirar vantagens sobre os outros, visando atender a interesses meramente particulares e orientando sua conduta embasada nas prescrições legais do direito civil. Não obstante, o discurso liberal procura fundamentar essa idéia de maioria meramente nas determinações legais (jurídica), o que se tornaria uma espécie de camisa-de-força que obliteraria ações de tipo solidário, espontâneo, gratuito.

Esse processo de “decadência” do ideário iluminista acompanha a ascensão e a consolidação da burguesia no poder. Embora uma considerável parcela da população passe a ter a possibilidade de desfrutar dos bens culturais e espirituais, o processo toma caminho diverso do almejado pelos iluministas. A perspectiva de se construir uma sociedade de seres racionais, livres e iguais, via processo formativo-educacional, vai perdendo força à proporção que “as conseqüências da exploração do trabalho e as formas desumanizadoras de organização – legal, jurídica - da nova sociedade excluem a massa dos trabalhadores do

gozo da formação cultural” (PUCCI, 1997, p.90). Instala-se, em termos educacionais e sociais, um “estado” de crise, e, conforme Maar, “a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna”. (MAAR, 1995, p.16). As razões dessa crise e a sua perpetuação encontram-se no próprio contexto histórico presente, ou seja, “o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência”. (MAAR, 1995, p.12). Portanto, a educação é uma das instâncias nas quais as patologias sociais - falta de sentido, falta de motivação, anomia, violência, barbárie... - tornam-se mais explícitas, atingindo de forma medular a formação.

O trabalho, que, conforme a postulação de Hegel, na gênese da modernidade era algo formativo, expressão do ser genérico do homem, a partir da configuração das novas “formas sociais” de relação entre os homens transforma-se em alienação. As relações objetivas entre os homens tomam forma de relação de exploração (reificação) no decorrer do desenvolvimento capitalista. Esse tipo de relações de exploração sobrepõe-se à condição formativa de realização da essência humana pelo trabalho, ou seja, conforme Maar, ao interpretar a obra de Marx, “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”. (MAAR, 1995, p.17).

Portanto, para compreendermos as “patologias” que a formação educacional moderna apresenta é preciso considerar o processo de desenvolvimento das relações de produção na sociedade de capitalismo administrado, já que, conforme Maar, “a crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redonda no império do que se encontra formado, na dominação do existente”. (MAAR, 1995, p.19).

A sociedade burguesa emergente, mesmo sendo portadora de cultura e tendo acesso ao acervo cultural, demonstrou progressiva fragilidade por não dar conta de efetivar a “construção de uma sociedade de homens livres e iguais, fez com que ela, historicamente, se satisfizesse de si mesma e se transformasse em um valor de mercado”. (PUCCI, 1997, p.91).

Com o desenvolvimento tecnológico-industrial, instala-se uma nova realidade no terreno cultural. Valores culturais de uso, como, solidariedade, cooperação e espírito recíproco de troca, ou seja, questões propriamente humanas, perdem força quando são incorporados pela lógica do mercado; os produtos, até mesmo os “culturais”, passam a ser fabricados. Nesse sentido, a categoria “indústria cultural”, conceito criado por Adorno e Horkheimer na década de 1940, visando apresentar como ocorre o processo de

transformação da cultura em mercadoria (fonte de lucro e imposição ideológica), vem influenciando os processos educacionais contemporaneamente. Maar especifica o significado do conceito “indústria cultural” atribuído por Adorno e Horkheimer:

A “indústria cultural” é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. (MAAR, 1995, p. 23).

A indústria cultural faz-se onipresente nas relações sociais em nosso planeta. As relações sociais fetichizadas por uma razão de tipo instrumental e pelo mercado de consumo obliteram as relações propriamente humanas. O mercado, em lugar de solidariedade e de cooperação gratuita entre os humanos, oferece produtos e serviços, para cuja aquisição basta dispor de condições econômicas (dinheiro). As relações humanas tornam-se confusas e, nesse horizonte, “tudo é circunstancial, tudo respira poder, sendo a própria razão mero instrumental de poder”. (MÜHL, 2003, p.51). Na escala de valores, passa-se a dar pouca importância ao cultivo mútuo de valores espírito/culturais (ético-moral) entre os sujeitos. Os produtos culturais perdem especificidade e singularidade histórico-contextual ao serem submetidos à lógica uniformizadora do mercado; assumem, assim, condição de mercadoria possível de ser adquirida no mercado de consumo, perdendo seu valor de uso.

Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca, integrados à lógica do mercado; são produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto; tornam-se mais acessíveis à população pela possibilidade de adquiri-los. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural. (PUCCI, 1997, p.91).

A formação educacional contemporânea, nesse horizonte, é uma das dimensões que sofrem as nefastas conseqüências que o processo de mercantilização desregulamentada produz socialmente. A lógica do mercado generaliza-se em escala social, passando a mediar as relações, tanto institucionais como sociais, em escala global. Fica, pois, explícita

a denotação de uma relação que apresenta característica de troca, analógica àquela que se realiza no mercado de bens e produtos, onde as indústrias fabricam, criam, produzem mercadorias padronizadas - uniformizadas – e oferecem-nas ao mercado, e o consumidor simplesmente, de forma aleatória, consome-as.

Portanto, o contexto das relações de troca, produção e consumo na sociedade de mercado é transposto para o interior do meio educacional, o que acaba mudando o rumo no que diz respeito ao ideal de sociedade e, conseqüentemente, de formação, proposto pelos filósofos iluministas - em nosso caso Kant.

Ao analisar a educação na contemporaneidade, Mariano Enguita, em sua obra *Educar em tempos incertos*, destaca que “a educação nunca teve tanta importância econômica como em nossos dias, tanto para as sociedades como para os indivíduos” (2004, p.35), porque é atribuído cada vez mais papel decisivo à informação e ao conhecimento no sistema de produção. O hiperdesenvolvimento técnico-científico calcado na informação e no conhecimento – a produção constante de novos conhecimentos; a rapidez com que surgem e desaparecem estes novos conhecimentos - exige dos trabalhadores, além de níveis de formação e qualificação cada vez mais elevados para “compreenderem” a linguagem informacional em voga, agilidade e rapidez para se adaptar a essa freqüente mudança dos conhecimentos; para desenvolver funções mínimas é necessário alto nível de conhecimento. A titulação (escolar, acadêmica, técnica) torna-se uma das principais credenciais para o trabalhador enfrentar a competição a fim de conquistar uma vaga no mercado de trabalho, pelo fato de ser vista pelos empresários como um dos principais indicadores das habilidades e aptidões profissionais dos trabalhadores. Esclarece-nos Enguita:

Os empregadores utilizam os títulos distribuídos pela escola como um dos melhores indicadores das qualidades dos trabalhadores (não importa que as vejam como indicadores de capacidade ou de submissão, de inteligência ou de diligência, etc.), estes devem tratar de obtê-los para competir com outros concorrentes potenciais na busca pelo emprego. (ENGUITA, 2004, p.33).

A todo custo, grande parte dos sujeitos busca - formação, esclarecimento - ascender na formação escolar a fim de conquistar algum título, seja técnico, seja acadêmico. A educação transforma-se num instrumento de seletividade, ou seja, de classificação de

alguns e desclassificação de grande parte da população para desenvolver determinadas funções no interior da sociedade. O conhecimento, a formação educacional (esclarecimento), torna-se mero trampolim para o mercado de trabalho, destituído de “responsabilidade” social; a formação educacional é reduzida unidimensionalmente ao “momento da adaptação”. Sucumbe aquela “energia”/tensão entre autonomia e adaptação que locupletava o anseio iluminista, conforme a interpretação de Pucci, a tensão consiste em “ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza”. (PUCCI, 1997, p.90).

Dessa forma, a educação entra no rol mercadológico não só por ela própria se transformar em mercadoria, mas também porque a competição exige produção de conhecimento técnico-científico de ponta para produzir bens cada vez mais sofisticados, e, conseqüentemente, a constante introdução de inovações tecnológicas, o que acaba por exigir dos trabalhadores maior formação, competência e profissionalização².

Conforme a concepção crítica da educação moderna, a perspectiva epistemológica da razão instrumental de manutenção ideológica e mistificação do *status quo* utiliza-se do sistema “escolar” para impor as suas determinações. A razão iluminista, que surge embasada nos ideais de liberdade, igualdade e solidariedade, à medida que é transformada em instrumental, perde o caráter prospectivo, emancipador.

A corrida em busca de títulos - ao que se chama atualmente “conhecimento”/ “cultura” - pela população e o grande número de títulos distribuídos pelas instituições de ensino acabam não resolvendo os problemas sociais existentes, visto que o *status quo* de reprodução das injustiças sociais mantém-se estagnado.

Conforme o diagnóstico de Adorno e Horkheimer, embora o esclarecimento tenha perseguido o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de “senhores” este mesmo esclarecimento esgotou as expectativas com relação à formação da autonomia dos sujeitos. Além do mais, tem contribuído de forma decisiva para a emergência de grandes catástrofes, a ponto de, paradoxalmente, “a terra totalmente esclarecida resplandecer sob o signo de uma calamidade triunfal”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.16). Assim, a educação, instrumento basilar do esclarecimento, torna-se cúmplice pela

² De outra parte, certas reformas incrementadas pela política educacional de nosso país na década de 1990 têm tornado a educação um investimento lucrativo para o capital privado, sem que “fosse estabelecida uma regulamentação clara dos ‘serviços educacionais’” (DALBOSCO, 2006, p.11), o que tem causado certa “banalização” da educação enquanto formação cultural (*Bildung*).

instauração dessa calamidade, o que revela que a educação “não é necessariamente um fator de emancipação”. (MAAR, 1995, p.11). Portanto, a educação, ao ser incorporada pelo sistema, serve como elemento ideológico “de implementação de uma nova barbárie” (MÜHL, 2003, p. 35), pois torna-se valor econômico, perdendo aquela “áurea” regenerativa social-humanitária (iluminista), exclusivamente autêntica.

Na proporção em que a cultura é transformada em bem mercantil, deixa de ser cultura, convertendo-se em semicultura; a formação converte-se em semiformação, formando-se uma legião de consumidores e de poucos criadores. Portanto, a razão iluminista, ao ser transformada em mero instrumento (razão instrumental) a serviço do capital econômico (em vista de atender a interesses particulares), torna-se reducionista; conseqüentemente, o ideal de formação do sujeito racional postulado por Kant sofre um processo de empobrecimento, de danificação.

O processo de transformação da cultura em semicultura tem suas raízes calcadas no interior do próprio desenvolvimento histórico adotado pela burguesia liberal (capitalista), dizendo respeito à forma de utilização da “razão”. Conforme Werlang,

a conversão da cultura em semicultura é um processo que foi se estruturando com a universalização da razão instrumental, principalmente no seu enfoque positivista, e a racionalização científico-tecnológica. (WERLANG, 2005, p.36).

A “sacralização” da cultura seria uma das manifestações da semiformação. O problema consistiria, conforme a análise que Adorno desenvolve sobre o conceito de cultura na tradição alemã, em reservar o termo “cultura” somente ao cultivo de questões de corte espiritual, em oposição direta à práxis, à realidade material da vida. Conforme Adorno, “na linguagem alemã de hoje entende-se por cultura, em oposição cada vez mais direta à práxis, a cultura do espírito”. (ADORNO, 1996, p.389). Essa concepção voltada estritamente ao cultivo do espírito, dissociada da existência histórica real, oblitera o aspecto reflexivo. O agir irrefletido torna-se extremamente perigoso, pois não abre espaço para avaliar as possíveis conseqüências maléficas que uma determinada ação possa causar. Destituída de reflexão sobre a realidade histórica, a ação torna-se cega, vulnerável a todo tipo de práticas inconseqüentes. Adorno apresenta um exemplo claro do sacralismo cultural ocorrido na Alemanha durante o período de governo nacional-socialista ao se referir à

análise de Max Frisch. Muitas pessoas, mesmo sendo conhecedoras dos “chamados bens culturais,” foram coniventes com a barbárie nazista. Conforme Adorno,

havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma conseqüência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. (ADORNO, 1996, p.389-390).

Nesses termos, Adorno define semiformação como sendo “o espírito tomado pelo caráter fetichista da mercadoria”. (1979, p. 108 apud MAAR, 2003, p. 469). A dominação, de acordo com a compreensão de Adorno, ultrapassa questões meramente econômicas, passando a determinar também o espírito, a subjetividade.

A formação escolar na contemporaneidade, ao servir de mera adequação dos indivíduos ao sistema, torna-se semiformação. Os reflexos das contradições e as deficiências do sistema expressam-se de forma bastante evidente em nossos dias no campo da educação.

O acesso e a apropriação do conhecimento na autodenominada “sociedade do conhecimento e da informação” passam a ser mecanismo imprescindível e servem de instrumento seletivo para a ascensão social, ou seja, para vencer a competição a fim de ocupar um posto no mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola ou a universidade são afetadas em seu interior. O planejamento relativamente à formação escolar e a própria estrutura curricular passam a ter como horizonte de referência a sociedade de mercado. O econômico passa a determinar as outras dimensões, como é o caso da educação, cuja qualidade passa a ser medida estritamente pela quantidade de informações repassadas. Nesse sentido, a formação educacional contemporânea é redimensionada em sua estrutura curricular a fim de atender a valores como profissionalização e formação de um tipo de personalidade para a convivência numa sociedade extremamente competitiva. Conforme Mühl:

A referência no planejamento curricular é a sociedade de mercado. Em decorrência, as questões da profissionalização e da formação de uma personalidade adequada para a convivência numa sociedade altamente competitiva são os valores mais importantes na educação. (MÜHL, 2003, p. 51).

Embora a educação tenha, historicamente, ampliado seu ponto de inflexão à medida que tem estabelecido interconexões com os mais diversos setores e dimensões sociais - com a filosofia e as demais ciências -, o que deveria ser algo produtivo e enriquecedor para o desenvolvimento cultural progressivo da humanidade acaba se tornando algo paradoxal.

Constatamos que a competição, na esfera social, é fenômeno generalizado; ocorre tanto em nível de conquista pelos melhores postos de trabalho por cidadãos comuns, quanto na disputa pelo domínio do mercado por parte dos que dispõem de capital econômico (grandes empresas). Para assegurar o predomínio do mercado, o conhecimento torna-se arma imprescindível.

A afirmação segundo a qual a educação escolar contemporânea recai em paradoxos e encontra-se em estado de crise exige, para compreendê-los (a crise e os paradoxos), desenvolver uma análise reflexiva de conjunto. Nas mais diversas esferas sociais apresentam-se paradoxos que desafiam o gênero humano em sua totalidade. A transformação, no contexto de produção capitalista, da ciência como força produtiva, a partir da segunda metade do século XIX e intensificado no decorrer do século XX, com a automação e a utilização crescente da informática (os meios midiáticos, audiovisuais), levou o conhecimento a tornar-se mecanismo vital, incorporado pela lógica capitalista mercantilista, contributo primordial para o crescente processo de acúmulo de capital. Paradoxalmente, esse fenômeno, a par de contribuir para a ampliação da produção de alimentos e mercadorias, gerando conforto e comodidade para que o homem possa desenvolver suas atividades, traz conseqüências nefastas no que diz respeito à formação educacional humanitário/social dos sujeitos - formação para a autonomia, para a emancipação.

Nessa perspectiva, pretendemos postular, por meio do exercício da atividade reflexiva, a possibilidade de resposta que nos ajude a compreender como o ideal de formação educacional (iluminista) humana para a autonomia (racional/moral) estruturado por Kant (nas preleções *Sobre a pedagogia*), tomando por referência alguns aspectos (conceitos) do diagnóstico que Adorno e Horkheimer apresentam na obra *Dialética do esclarecimento*, transformou-se num projeto de reprodução do *status quo* (de adaptação,

alienação e reificação). Com base nessa reflexão, pretendemos, tomando a coletânea de artigos de Adorno intitulada *Educação e emancipação*, apontar perspectivas emancipatórias para a educação contemporânea pelo viés da resistência.

É importante destacar que no presente trabalho nos utilizaremos da obra *Dialética do esclarecimento* não para desenvolver um estudo detalhado e aprofundado para avaliar a possibilidade e as perspectivas que oferece para a superação da racionalidade (instrumental) que ela mesma critica. Trata-se de explorar o potencial da crítica radical que os autores tecem sobre a racionalidade moderna buscando vislumbrar alguma alternativa para a transformação do *status quo*. Nesse sentido, procuraremos retomar Adorno em outros textos (*Educação e emancipação*), nos quais há, no nosso entendimento, uma reaproximação com algumas perspectivas (conceitos) emancipatórias postuladas por Kant, essas produtivas para pensarmos alternativas para a crise educacional contemporânea.

Adorno e Horkheimer assumem postura crítica na tentativa de levá-la ao extremo, pois o contexto histórico em que eles se encontravam exigia uma crítica radical. Não é intenção neste texto embora entendamos que existem perspectivas, reações, que escapam a esse “determinismo” “economicista”, elucidá-las. Nossa preocupação consiste em explicitar esse quadro desolador de crise. Entendemos que a primeira saída, em vista da transformação do *status quo*, seria radicalizar a crítica para entender as patologias que a educação apresenta.

Diante destas afirmações preliminares surgem-nos alguns questionamentos, aos quais pretendemos articular possíveis respostas com base no referencial teórico produzido por pesquisadores que assumem postura crítica diante dos paradoxos da formação escolar e do contexto histórico em geral. Portanto, primeiramente, trata-se de especificar que procedimentos pedagógicos e exigências necessárias Kant estabelece em sua obra *Sobre a pedagogia* para que o sujeito conquiste autonomia moral (intelectual) e qual o perfil de homem que Kant deseja formar. Num segundo momento, questionamos, com base no diagnóstico de Adorno e Horkheimer, as relações entre o conceito de razão instrumental e o processo de danificação da formação educacional na contemporaneidade. Por último, procuramos saber se é possível continuar acreditando na formação para a autonomia e quais as possibilidades que o referencial teórico de Adorno aponta na coletânea de artigos e entrevistas intitulada *Educação e emancipação*.

Adorno e Horkheimer fornecem um arcabouço teórico conceitual (diagnóstico) produtivo (bastante próximo da nossa realidade) para refletirmos e compreendermos os problemas educacionais da realidade social atual, em nosso caso, problemas relacionados à

temática a ser abordada no presente trabalho, a saber, o empobrecimento da formação educacional em nossos dias. O manancial teórico desses autores, em especial de Adorno, além de nos oferecer um diagnóstico da realidade social e educacional, também aponta para uma perspectiva transformadora/emancipadora na medida em que aposta na racionalidade emancipatória pelo viés da resistência.

A estrutura deste trabalho, além da parte introdutória, compreende outros três capítulos. No primeiro, procuramos apresentar, tomando por base a obra *Sobre a pedagogia* de Kant, a concepção de formação humana estruturada pelo filósofo, as exigências necessárias para a realização de uma educação integral. Este capítulo consiste na reconstrução da perspectiva formativo-educacional segundo o ideal de formação educacional iluminista estruturado por Kant, que consistia em formar os sujeitos para o exercício da autonomia (racional e moral) na sociedade ilustrada.

No segundo capítulo realizamos uma reconstrução de cunho teórico-crítico no sentido de educação proposto pelo iluminismo, procurando identificar as razões pelas quais a formação educacional moderna estaria sendo danificada. O capítulo analisa como a perspectiva de formação educacional iluminista estruturada por Kant não se configura na sociedade capitalista pela implementação de uma visão de racionalidade tornada instrumental. Nesse sentido, procuramos desenvolver dois itens: o primeiro, que tem como título “Noções sobre razão instrumental e formação educacional na sociedade de capitalismo administrado”, busca explorar as possíveis contribuições da crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer sobre o modo de desenvolvimento da sociedade de capitalismo administrado baseado num tipo de racionalidade instrumental, para compreender o processo de empobrecimento da formação educacional moderna; no segundo, “A instrumentalização da formação escolar a partir da perspectiva do trabalho”, procuramos reconstruir a análise desenvolvida por Enguita na tentativa de compreender a perspectiva do autor no que diz respeito ao papel e à função da escola no interior da sociedade capitalista industrializada. Neste item, nosso objetivo é demarcar a influência, nos aspectos econômico e ideológico, que o modelo de desenvolvimento capitalista pautado na razão instrumental exerce sobre a estrutura da organização escolar e sobre a concepção de formação. Dessa forma, é importante destacar que a reconstrução da análise desenvolvida por Enguita, no contexto do presente trabalho, assume caráter ilustrativo pelo fato de confirmar e explicitar como se configura o diagnóstico enunciado por Adorno Horkheimer no interior da escola, acarretando o empobrecimento da formação educacional escolar.

O terceiro capítulo do presente trabalho reflete sobre uma possível perspectiva emancipatória que Adorno aponta para a educação contemporânea pelo viés da resistência. Adorno aborda sobre a problemática educacional de forma mais específica na coletânea de artigos e entrevistas radiofônicas publicados na década de sessenta do século passado. Para tratar da temática proposta neste capítulo, reconstruímos alguns conceitos centrais que Adorno apresenta especialmente nas entrevistas radiofônicas intituladas *Educação para quê?* e *Educação e emancipação*. Nestas duas entrevistas na medida em que discute sobre os fins e aponta para a necessidade de se postular uma educação para a emancipação, Adorno reaproxima-se de alguns conceitos de formação educacional estruturados por Kant, o que lhe permite lançar perspectivas válidas para o momento histórico no qual vivemos, conforme veremos.

O presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica crítico-reconstrutiva de algumas teses fundamentais principalmente de autores como Kant, Adorno e Horkheimer, que fornecem um referencial teórico produtivo para refletirmos sobre a temática proposta neste trabalho.

I – A FORMAÇÃO EDUCACIONAL MODERNA

Neste capítulo procuramos reconstruir a proposta de formação educacional estruturada por Kant, cuja pedagogia se constitui num emblemático referencial de formação do sujeito moderno. As exigências necessárias para a educação integral dos sujeitos, conforme traçadas pelo filósofo, podem ser tomadas como horizonte de referência para refletirmos sobre as patologias da formação educacional hodierna, pois seu pensamento continua atual. Nesse sentido, o manancial teórico de Kant serve de referencial para analisarmos o processo de danificação da formação educacional contemporânea na medida em que se toma por referência o diagnóstico que Adorno e Horkheimer desenvolvem na *Dialética do esclarecimento*.

Embora Kant tenha escrito sua obra numa época em que se iniciava a modernidade, não há indicativos de que suas idéias sejam ultrapassadas. Pelo contrário, diante das circunstâncias históricas e das patologias (nos campos ético, moral, social, econômico e político) que se manifestam no mundo contemporâneo, suas idéias apresentam potencial e podem servir de referência para a “saída da crise” que a sociedade atual busca. Nesse sentido, Freitag afirma que Kant é rebuscado por

filósofos de renome como Apel e Habermas, Foucault e Lyotard constroem suas reflexões sobre a “saída da crise” (econômica, social e moral) das sociedades modernas com recurso a seus argumentos. Gerard Lebrun e Luiz Costa Lima defendem, no Brasil, a sua atualidade. Em suma, as idéias de Kant, incluindo-se as pedagógicas, não estão, entre nós, fora de lugar. (FREITAG, 2001, p.24).

É oportuno adiantar que a reconstrução da perspectiva educacional kantiana, em certo sentido, já serve de base para a reconstrução que faremos no terceiro capítulo do presente trabalho, sobre a concepção de educação postulada por Adorno. Adorno, entre os anos de 1959-1969, em suas entrevistas radiofônicas e artigos em que discute sobre a problemática da educação moderna, retoma algumas idéias fundamentais de Kant no que diz respeito a “exigência de uma educação à maioria”. (EIDAM, 2005, p.108). Nesse sentido, tomando por base Kant (os conceitos de emancipação – autonomia), Adorno abre perspectivas para se realizar uma educação emancipatória na contemporaneidade pelo viés da resistência. Portanto, o referencial teórico adorniano comunga, em alguns aspectos, com o referencial teórico Kantiano. Entretanto, é preciso considerar que Adorno reflete sobre a educação segundo uma teoria moderna, tendo consciência dos limites do tipo de racionalidade que se desenvolveu a partir da modernidade, ou seja, do reducionismo a que a racionalidade tem sido submetida. No momento ocupamo-nos com a reconstrução de elementos da pedagogia de Kant.

1 - As bases da formação pedagógica moderna segundo a concepção de educação nas preleções *Sobre a pedagogia* de Kant

O presente item objetiva reconstruir a proposta de formação educacional estruturada por Kant. Trata-se de apontar as contribuições deste que foi um dos grandes representantes do movimento iluminista e referência para a pedagogia moderna. A reconstrução do referencial teórico da obra *Sobre pedagogia* de Kant, no contexto do presente trabalho, é de fundamental importância na medida em que buscamos compreender os fatores que desencadeiam o processo de danificação da formação educacional na contemporaneidade, já que a perspectiva de formação estruturada pelo filósofo torna-se referência para a formação integral do homem moderno.

A obra *Sobre a pedagogia*, embora tenha sido escrita por seu discípulo Friedrich Theodor Rink, com as anotações coletadas das aulas ministradas pelo mestre, entre 1776 e 1787 na Universidade de Königsberg, é atribuída a Kant. O texto levanta polêmica de cunho filológico, por não ter sido submetido à apreciação de Kant, o que tem provocado suspeita quanto à originalidade das preleções de Kant e às que teriam sido acrescidas pelo

seu discípulo (GIOLO, 2003, p.138). Contudo, embora exista essa discussão, não é pretensão do presente texto elucidá-la.

A concepção de educação estruturada por Kant, como veremos, compreende um conjunto de exigências fundamentais para que o sujeito seja formado integralmente, a saber, cuidado, disciplina, formação (como instrução). Essas exigências confluem para a constituição do agir do sujeito pelo dever das máximas, leis da humanidade, respaldando-se no exercício crítico-reflexivo da racionalidade. A autonomia racional constitui-se como uma capacidade que o sujeito adquire por meio do processo formativo educacional - através de sua própria auto-atividade, agir por determinação própria -, que o habilita a agir de acordo ou não com a lei moral. A educação é vista como um mecanismo disciplinador capaz de levar a que o sujeito atinja o “nível” da moralidade a ponto de agir livremente. Portanto, o ideal de sujeito almejado por Kant está estritamente relacionado à concepção de educação, pois trata-se de conduzir o homem à “saída da menoridade”. Para Kant o desenvolvimento da racionalidade é pressuposto para que o homem possa conquistar a sua própria felicidade e liberdade, mas, para tanto, é preciso que ele seja “senhor” de sua própria ação (tenha autonomia - maioridade).

Em *Sobre a pedagogia*, conforme já afirmamos, Kant fornece-nos as bases sobre as quais se assenta o projeto educacional iluminista. O filósofo, ao refletir sobre a constituição da humanidade do homem, evidencia que a natureza humana é determinada pela disposição à animalidade, enquanto ser vivente, e à humanidade, enquanto ser dotado de razão. Entender como o homem se constitui como humano é, pois, tarefa da obra referida. Conforme o autor, só há um caminho para que o homem possa constituir-se como homem: pela educação. Nas suas palavras: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação.” (KANT, 1996, p. 15).

Para Kant, a ação humana pressupõe um sujeito que tem por dever obedecer ao imperativo categórico, o qual pode ser aplicado por todos os indivíduos da espécie humana: “O imperativo categórico, é, portanto, só um, único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*”. (KANT, 1960, p.59). No entanto, para o sujeito agir de acordo com o dever imposto pelo imperativo categórico, necessita ser educado para tanto. É preciso que o sujeito seja dotado de capacidade racional a ponto de poder, de forma consciente e responsável, agir ou não de acordo com a lei moral, o que implica saber distinguir o que é “bom” do que é “mau” para si, como também para a humanidade. O sujeito precisa dispor de condições para que essa decisão seja tomada livremente, por meio do exercício reflexivo oportunizado pela

atividade racional, já que, para o filósofo, “fazer algo por dever equivale a obedecer à razão”. (KANT, 1996, p. 86). Cabe perguntar: como Kant entende que deve se processar a formação para que o indivíduo possa ser dotado de capacidade racional a fim de obedecer às leis, chamadas de “máximas da humanidade”, e quais são os elementos implicados nesta?

Kant inicia sua reflexão nas preleções sobre sua proposta (teoria) educacional afirmando, categoricamente, que não podemos abrir mão da educação do homem, o qual precisa necessariamente ser educado. E expressa sua convicção nos seguintes termos: “O homem é a única criatura que precisa ser educada.” (KANT, 1996, p. 11). Distintamente dos animais, o homem não se define como humano no próprio ato do nascimento, mas se faz humano pela educação. O homem necessita acolher de fora (valores culturais, éticos, morais, costumes...), do mundo que o cerca, das gerações mais velhas, as características de conduta cotidiana, competências e habilidades; necessita apropriar-se da humanidade já existente pelo exercício da ação racional. Para tanto, o filósofo faz aposta total na boa educação como possibilidade para tornar a vida em sociedade e a própria natureza humana cada vez melhores: “É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade.” (KANT, 1996, p. 17). Kant acredita que, com o desenvolvimento progressivo da racionalidade humana, a sociedade tenderia à perfeição, no sentido de corrigir os desajustes sociais - como no caso das desigualdades sociais, da barbárie, da corrupção, da fome, da miséria, do egoísmo, da violência. O filósofo atribui certo otimismo utópico à educação, entretanto tem consciência também dos limites, dos obstáculos que se apresentam a ela, uma vez que

o projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não devemos considerar uma Idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização. (KANT, 1996, p. 17).

Mas que tipo de educação o filósofo almeja para a humanidade? Ou melhor, o que ele entende por “educação”? No primeiro parágrafo da introdução da obra, Kant apresenta brevemente uma pista que nos abre indicativos para responder a essas perguntas, nos seguintes termos: “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o

trato), a disciplina e a instrução com a formação.” (KANT, 1996, p.17). Instrução e formação poderiam, pois, ser entendidas aqui pelo conceito de “cultural”, *Bildung* (compreende as criações espirituais, artísticas e religiosas). Esse conceito se origina na tradição germânica e, ao ser interpretado por Pucci (PUCCI, 1997, p. 90), denota a exigência de formar sujeitos criadores/consumidores de cultura. Criar e consumir cultura implica participar de maneira ativa (via participação política - uso público da razão) na construção democrática do projeto social da humanidade em vista da realização do bem comum.

O cuidado é o primeiro ato que compreende a “arte de educar” a criança para Kant. Educar exige cuidado. Poderíamos nos perguntar sobre a que tipo de cuidado o filósofo se refere. Não se trata de qualquer cuidado. O cuidado com a criança, no sentido atribuído por Kant, não se limita à proteção, alimentação e higiene, como fazem a maioria dos animais. A criança exige cuidados, pelos quais se entendem “as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (KANT, 1996, p. 11), pois, apesar de a criança apresentar potencial, disposições para a formação do caráter, não sabe dar destino e coordenar as suas próprias ações e movimentos. Nesse sentido, “os pais, os quais já receberam certa educação, são exemplos pelos quais os filhos se regulam”. (KANT, 1996, p. 22). Os pais são responsáveis e supõe-se que já tenham certa capacidade para auxiliar no direcionamento das inclinações e caprichos da criança, ou seja, para que possa ser educada e, de forma progressiva, possa conquistar sua própria autonomia racional. Poder-se-ia dizer que o significado que Kant atribui ao termo “cuidado” é de um cuidado, antes de tudo, instrutivo, formativo.

Para que esse primeiro ato da educação denominado “cuidado” se processe, Kant entende que se devem observar algumas regras para impor disciplina. A primeira delas consiste em dar liberdade à criança. Conforme o filósofo, a regra número um consiste no seguinte: “1ª – é preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos (salvo quando pode fazer mal a si mesma), com a condição de não impedir a liberdade dos outros (...)” (KANT, 1996, p. 35). Portanto, esta primeira regra consiste em dar liberdade física à criança para que ela possa desenvolver de forma completa sua estrutura física, desde que não coloque em risco a si e aos outros.

A segunda regra trata de estimular a criança mostrando-lhe que é de seu alcance realizar os seus próprios propósitos desde que permita aos demais alcançar os seus. “2ª – Deve-se-lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios.” (KANT, 1996, p. 35). O sujeito deve ser

permanentemente provocado a fazer uso de sua própria reflexão e liberdade. Na terceira regra Kant aborda o constrangimento, entendendo que, imposto à criança, é um mecanismo educativo para o bom uso da liberdade, para que o sujeito, um dia, seja capaz de dispensar a tutela de outrem e garantir por si só a sua própria auto-sobrevivência. “3ª – É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem.” (KANT, 1996, p. 35).

Kant é enfático em assegurar que a formação deve levar o indivíduo a livrar-se das tutelas pelo uso de suas próprias capacidades. Antes, porém, é preciso desenvolvê-las. Trata-se de um processo de auto-atividade, que pode ser realizado somente pelo empenho e esforço do próprio educando, ou seja, nenhuma outra pessoa pode fazê-lo por ele. O propósito das preleções kantianas consiste em postular parâmetros para a formação racional do sujeito autônomo. Entretanto, conforme Dalbosco,

sua teoria educacional tem diante de si um sujeito, no caso a criança, que age orientado predominantemente por seus caprichos e suas inclinações e, nessa condição deve ser educado para que, progressivamente, possa agir racionalmente, isto é, possa pensar por conta própria. (DALBOSCO, 2004, p.1340).

A educação exerce papel fundamental, pois, para sobreviver numa sociedade orientada pelo viés da racionalidade e do trabalho, o sujeito necessita ser dotado de racionalidade e também de certas competências, habilidades, para o trabalho e para agir racionalmente. O sujeito não pode prolongar a “fase infantil” até o fim de sua vida; ele precisa tornar-se adulto. A maneira eficaz para o sujeito conquistar a maturidade, ou seja, tornar-se adulto e agir por conta própria, no entender de Kant, dá-se via processo pedagógico, visto que “o homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. (1996, p. 15). A educação que o sujeito recebe constitui-se num elemento decisivo para a vida social.

No que diz respeito à ação, Dalbosco, ao analisar a obra de Kant, constata dois tipos de ação que compreendem fases distintas da vida do sujeito, a saber: a infância e a vida adulta. A ação pertencente à infância compreende um indivíduo “potencialmente apto a ser educado, e a fase adulta na qual o sujeito deve ser capaz de decidir a agir ou não de acordo com o princípio moral racionalmente justificado”. (DALBOSCO, 2004, p. 1340). A

primeira forma de ação pertencente à criança consiste em responder aos seus caprichos e inclinações, que precisam ser disciplinados, já que “a disciplina transforma a animalidade em humanidade”. (KANT, 1996, p. 11). Fazer com que o sujeito construa sua própria autodisciplina é dever pedagógico a fim de tornar a ação humanizada, pois, à medida que a criança constrói relação com o mundo, orienta-se “por uma vontade arbitrariamente livre e que encontra o motivo maior de sua ação nos seus caprichos e nas suas inclinações”. (DALBOSCO, 2004, p. 1340).

Portanto, a principal característica da ação no estágio da infância consiste na não-observação de regras e máximas da humanidade. Trata-se de uma ação própria ao “estado selvagem”, no qual impera uma liberdade sem regras, ou melhor, nas palavras de Kant, “a selvageria consiste na independência de qualquer lei”. (KANT, 1996, p.12). Um dos principais desafios da pedagogia consiste em tornar a ação humana racionalizada, pois o sujeito “precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta”. (KANT, 1996, p.12), já que não lhe é dado de forma instintiva como aos animais. O processo formativo exige do sujeito educando instrução, no sentido de apropriar-se do acervo cultural e desenvolvimento racional progressivo, pois a autonomia, o “aprender a pensar por si mesmo”, é condição de possibilidade para que uma ação seja reconhecida como moralmente humana.

A segunda forma de ação que Dalbosco destaca é a ação racional-livre pertencente ao sujeito que já tem adquirido certa maturidade, o jovem ou o adulto. Nesta fase, o sujeito encontra-se no dever “de ter de tomar decisões e responder por seus atos”. (DALBOSCO, 2004, p. 1340). Portanto, o desafio estabelecido por Kant à pedagogia consiste em transformar a “selvageria” da criança em humanidade via processo pedagógico. O autor demonstra essa necessidade quando analisa e reflete sobre fatores como cuidado, disciplina, moral, instrução, entre outros.

A formação pedagógica, conforme é compreendida por Kant, não pode ser reduzida a um conhecimento de cunho racionalista metódico-experimental, como também não se reduz a uma sabedoria de cunho espontaneísta, que não obedece a qualquer esquema metódico. Por isso, Kant entende que a educação, antes de tudo, “é uma arte” (KANT, 1996, p. 19), e, como arte, cabe-lhe desenvolver as “disposições naturais” próprias do ser humano. A essas disposições naturais do ser humano Kant denomina também de “germes”. Conforme Kant, “há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada às disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja sua destinação”. (KANT, 1996, p.18). Mesmo que essas

disposições (germes) sejam naturais, não se desenvolvem de modo espontâneo, natural, por si só, mas precisam ser ativadas pela ação de outros homens. À ação dos homens a fim de desenvolver as disposições naturais de seus filhos, ou melhor, das novas gerações, Kant denomina, portanto, “arte da educação”.

Entretanto, alerta que nem toda arte da educação é pedagógica. Nesse sentido, critica o mecanicismo, pois a arte que “fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum”. (KANT, 1996, p. 22). Para Kant a “pedagogia deve tornar-se um estudo” (KANT, 1996, p.22), visto que somente como estudo a arte da educação pode desenvolver de forma mais adequada as disposições naturais do indivíduo para que ele possa decidir por si mesmo, bem como atingir o seu próprio destino, qual seja, a autonomia, a liberdade. Portanto, a arte da educação deve ser raciocinada no sentido de se predispor a buscar o aprimoramento, o melhoramento da educação. Kant é enfático ao afirmar que é somente por meio da educação raciocinada que a natureza humana poderá alcançar a sua própria autodeterminação. Nas suas palavras, “a arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino”. (KANT, 1996, p. 22). Dessa forma, a pedagogia torna-se um estudo, uma “ciência”, não se reduzindo a mera aplicação de métodos mecânicos.

O propósito de Kant de tornar a pedagogia uma “ciência” (enquanto estudo) apresenta-se como proposta de contrapartida que visa combater o mecanicismo. Tal perspectiva se confirma quando Kant afirma que “é preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação”. (KANT, 1996, p.22). Isso implica dizer que, tratando-se de uma “arte-ciência”, a educação deve carregar em seu “interior” a dimensão utópica de progresso, no sentido de aperfeiçoamento, pois “é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”. (KANT, 1996, p.19). Trata-se de fazer aposta na possibilidade de que a espécie humana possa atingir, no futuro, um nível de integridade e de realização superior ao do estado presente. O argumento utilizado como justificativa fundamenta-se no preceito pedagógico de que “não se devem 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, 1996, p.22-23).

Conforme Dalbosco, é desta afirmação proferida por Kant que “resulta a idéia de que a pedagogia como estudo significa a justificação de uma ação pedagógica que deve estar voltada para a construção da idéia de humanidade”. (DALBOSCO, 2004, p.1341).

Essa idéia de humanidade deve orientar-se pelo ideal de humanidade melhor. Depositar esperança utópica num ideal de educação e de mundo significa, nesse contexto, estar aberto à mudança em vista de construir uma educação e um mundo melhor.

A tentativa de construir uma humanidade melhor requer uma educação que seja capaz de transcender o contexto presente de mundo para o qual os pais educam seus filhos. Educar para o mundo presente não provoca a transformação que todos desejam para que a humanidade seja melhor, pois, se a sociedade se encontra corrompida, perpetuando uma educação para o mundo corrupto, a tendência é que a humanidade se perpetue corrupta. Kant esclarece por que educar para o presente recai em equívoco e, ao mesmo tempo, sugere indicativo para que a humanidade, via processo pedagógico, caminhe para um futuro melhor. “De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro.” (KANT, 1996, p.23). Portanto, o erro dos pais consiste justamente em educar seus filhos para o mundo presente. Ao invés, a educação deveria ocorrer visando à humanidade que se almeja construir no futuro, por isso a importância de se cultivar os ideais utópicos de mundo.

Partindo desse raciocínio, Kant entende que as novas gerações deveriam ser melhores que a geração precedente, pois, no entender do filósofo, elas dispõem de mais e melhores recursos para julgar com maior precisão o que é melhor para uma boa educação. Nesse sentido, Kant entusiasma-se com o potencial e as inúmeras coisas boas que o desenvolvimento da racionalidade poderia oportunizar ao ser humano, a ponto de acreditar que, pela precisão técnica viabilizada pelo aperfeiçoamento racional e pela criação de novos instrumentos, poder-se-ia seguir a passos largos em direção “ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação”. (KANT, 1996, p. 16). Desvendar esse segredo pelo desenvolvimento da racionalidade resultaria na possibilidade de resolver tanto os problemas de educação como os demais problemas da própria sociedade.

A perspectiva de atingir um estágio melhor de desenvolvimento humanitário está atrelada à idéia de progresso, de desenvolvimento da racionalidade, visto que Kant acredita que “uma boa educação é justamente a fonte de todo o bem neste mundo”. (KANT, 1996, p.23). Cabe questionar o que Kant entende por boa educação. Trata-se do desenvolvimento racionalizado da natureza humana em sua forma integral, nas suas diversas dimensões. Seguindo nesse horizonte, para Kant, não há dúvida de que “a natureza humana,

racionalmente bem formada, caminha, paulatinamente, para a perfectibilidade da humanidade (...)" (DALBOSCO, p. 1341).

Nessa esteira, para Kant, a aprendizagem não tem limites, deve ser constante e perpetuar-se de modo que não se estagne, pois "os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais". (KANT, 1996, p.23-24). Tais germes ou disposições naturais do homem, conforme o filósofo, na medida em que submetidos às normas, tendem sempre para o bem, do contrário, "a única causa do mal consiste em não submeter à natureza a normas". (KANT, 1996, p.24). Kant justifica a necessidade da existência de normas como o seguinte exemplo: "Uma árvore que permanece isolada no meio do campo não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio da floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o sol." (KANT, 1996, p.24).

Analogicamente, isso pode ocorrer com os humanos. A árvore que cresce isolada no campo expande seus galhos para todos os lados sem que algo possa interferir no curso de seu crescimento. Também o sujeito, quando é educado isoladamente, num ambiente onde são satisfeitos todos os seus caprichos e inclinações de natureza "selvagem", não assimila valores morais e éticos, pressupostos básicos, no entender de Kant, para estabelecer relações sociais humanas. Na esteira de Kant, educar implica levar o sujeito a se submeter à observação de leis, que consistem em fazer a experiência dos limites e resistências que a relação social de proximidade exige dos indivíduos. Para tanto, a educação racional da natureza humana exige a formação do caráter. Nesse sentido, "a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão". (KANT, 1966, p.33).

A formação do caráter, conforme Kant, está a cargo da cultura moral, ou seja, "o primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, a princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade". (KANT, 1996, p. 81). O indivíduo tem por dever habituar-se a agir sob a determinação de máximas ou leis. O processo educacional para habituar o sujeito a agir de acordo com leis e máximas inicia-se na escola, quando o sujeito passa a ser disciplinado a observar e agir de acordo com as normas da escola. O hábito de agir a partir da observação de máximas escolares amplia-se a ponto de o sujeito dispor de condições e habituar-se a orientar-se pelas máximas, leis da humanidade. Kant postula a formação disciplinar como anterior à formação moral pelo fato de a disciplina servir de base de preparação do caráter infantil. A disciplina é um fator de extrema importância para

a constituição da humanidade, porque “submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis”. (KANT, 1996, p.13).

Para que o homem se torne obediente às leis da humanidade, deve começar a ser disciplinado “logo cedo”. Disciplina e lei moral apresentam naturezas distintas. A disciplina consiste na preparação do indivíduo via processo de “pressão moral” (DALBOSCO, 2004, p. 1343); trata-se de orientar a ação do sujeito mediante a “pressão” de “regras menores” (DALBOSCO, 2004, p.1343), a fim de que tais regras possam ser ampliadas para o plano do “respeito à lei moral, ação esta que só pode ser exercida por uma vontade livre que é racionalmente obrigada a agir de acordo com a lei moral”. (DALBOSCO, 2004, p.1343). Para obedecer às máximas, o indivíduo deve ser capaz de pensar por conta própria (dispor de autonomia), ou seja, ter atingido o estágio adulto.

É importante destacar que a perspectiva de ação almejada por Kant, denominada “moralização”, conforme Dalbosco, “constitui o fim último tanto da ação humana em geral como da ação pedagógica em particular (...) deve ser entendida como processo que se desenvolve progressivamente, visando ao bem”. (2004, p.1343). O esforço de Kant consiste em mostrar que a ação boa é aquela que se orienta pelo imperativo categórico, o qual exige a universalização da ação. No entanto, “boa é aquela ação baseada numa máxima que pode se tornar ela mesma uma lei universal”. (DALBOSCO, 2004, p.1343). O processo educacional deve levar o educando a conquistar a capacidade de escolher os bons fins, de ter a capacidade de universalizá-los; trata-se de formar o educando para que tenha plenas condições para se situar na história, para contextualizar-se, dar razões ao seu próprio agir, fazer sua própria leitura de mundo. Nesse sentido assim se expressa Kant:

Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. (KANT, 1996, p.27).

No contexto das preleções *Sobre pedagogia*, a disciplina apresenta-se como divisora de águas entre humanidade e selvageria, pois, no entender de Kant, “quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”. (KANT, 1996, p.16). Kant vai além ao afirmar que a falta de disciplina é um mal irremediável impossível de ser corrigido depois que o sujeito estiver acostumado a

fazer uso somente de suas vontades e caprichos, o que se constitui num mal pior que a falta de apropriação cultural. Nas palavras de Kant, “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina”. (KANT, 1996, p. 16). Kant exemplifica sua afirmação tomando como exemplo a incapacidade dos selvagens em se dobrar ou se habituar ao modo de vida dos europeus (KANT, 1996, p. 13). A título de exemplo ilustrativo, a constatação de Kant nos faz lembrar a frustrada tentativa dos colonizadores europeus de transformar os indígenas que residiam no território brasileiro em trabalhadores escravos, fato ocorrido no período do Brasil Colônia e que se encontra registrado nos manuais de história do Brasil.

Kant é categórico defensor da disciplina, pois somente por meio dela o homem é capaz de se desviar das inclinações animais que atentam contra a humanidade, ou seja, “a disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais”. (KANT, 1996, p. 12). A disciplina, portanto, atua como um preceito da razão, na medida em que mantém as inclinações do homem direcionadas ao cultivo da humanidade a fim de realizar o bem maior da auto-realização humana, a saber, a autonomia, a liberdade e, por que não, a solidariedade, a gratuidade. Para vivenciar o espírito da razão e da liberdade, não há outro caminho que não o da disciplina; por isso, Kant não abre mão da necessidade de disciplinar as novas gerações. A escola é uma das principais e a primeira responsável por essa tarefa. Por isso,

as crianças são mandadas cedo à escola não para que aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1996, p. 13).

A preocupação do filósofo consiste, primeiramente, em disciplinar a criança, como vimos anteriormente, a fim de preparar o caráter infantil para sua futura formação moral. A disciplina consiste, especificamente, em ensinar a criança a observar horários. Os horários são estabelecidos para que o jovem desenvolva uma atividade específica em cada um deles, pois “é preciso que a juventude tenha uma programação fixa e determinada”. (KANT, 1996, p. 68), como é o caso da definição de tempos para brincar, estudar, trabalhar, passear,

dormir. Kant trata de modo especial do horário de trabalho, deixando clara a importância do trabalho para a formação da criança em várias passagens das preleções:

A criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar. (...) Quanto mais ele se abandona à preguiça, mais dificilmente se decide a trabalhar (...); É de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar; (...) A criança, portanto, seja habituada ao trabalho. E onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada que na escola? A escola é uma cultura obrigatória. Prejudica-se à criança se se acostuma a considerar tudo um divertimento. Ela deve certamente ter seu tempo de recreio, mas também as suas horas de trabalho. (KANT, 1996, p. 64-66).

Portanto, a educação para a cultura do trabalho é a atividade por excelência a ser desenvolvida na escola. Mas por que Kant dá tanta importância ao trabalho? A iniciação ao trabalho, na perspectiva de torná-lo um hábito, além de representar a realização da identidade do homem como ser capaz de produzir seus próprios meios de subsistência, em Kant trata-se de um mecanismo por meio do qual o sujeito “possa ter o seu sustento”. (KANT, 1996, p.65). O auto-sustento está conjuntamente correlacionado à conquista da autonomia do sujeito não só no trabalho, como garantia de sua subsistência, mas também na intelectualidade. Poder fazer opções inteligentes, autolegislar sobre sua conduta a partir do discernimento das leis da humanidade implicaria dispor de autonomia tanto intelectual quanto econômica.

Dessa forma, conforme Kant, para conquistar a autonomia, “o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta”. (KANT, 1996, p.12). A expressão “formar por si mesmo o projeto de sua conduta”, conforme o entendimento de Dalbosco, “é um ideal educacional que se movimenta nos horizontes iluministas de não mais aceitar nada que venha de fora da própria razão e que lhe seja estranho”. (2004, p.1342). A racionalidade subjetiva transforma-se na principal força aglutinadora da humanidade em lugar dos mitos e da religião. Dalbosco complementa que “esse ideal é a raiz do próprio conceito de autonomia, o qual, central para a moralidade kantiana, significa a capacidade que uma vontade livre tem de dar racionalmente leis a si mesma”. (2004, p.1342). Kant demonstra isso no conceito de esclarecimento, no qual apresenta de forma precisa o perfil do sujeito moderno. Trata-se de um sujeito autônomo, capaz de se autogovernar, de tomar decisões por conta

própria, de ser livre. Nesse sentido, o esclarecimento exige liberdade, que implica fazer uso público da razão sem sofrer coerção. Vejamos o conceito de “esclarecimento” (*Aufklärung*) em Kant:

a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. *O homem é o próprio culpado* dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 1783, p. 100).

A educação kantiana orienta-se pelos moldes do esclarecimento. O educador deve ter dinâmica e criatividade para “fazer parir” os conhecimentos do seu educando, o que implica, acima de tudo, “ter coragem de fazer uso do seu próprio entendimento”. Para a condução do processo pedagógico conforme a perspectiva kantiana não há prescrições e receitas prontas a serem aplicadas tecnicamente; se houvesse receituário esquematizado metodicamente, seria muito simples aplicá-lo aos educandos e a educação deixaria de ser um problema tão complicado como Kant afirma ser. Entretanto, a educação, nos moldes do esquematismo, pode ocorrer conforme o entendimento de Kant, ou seja, “o homem pode ser, ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente (...)”. (1996, p. 27). Essa espécie de procedimento pedagógico que se orienta pelo esquematismo, pelo adestramento mecânico, não seria capaz de satisfazer às disposições naturais propriamente humanas a ponto de desenvolver a natureza humana de forma integral, pois, assim como se treinam os homens, também “treinam-se os cães e os cavalos”. (KANT, 1996, p.27-28). A educação dos homens não deve, portanto, limitar-se ao mesmo tipo de procedimento aplicado aos animais, pois “não é suficiente treinar as crianças”. (KANT, 1996, p. 28). Os humanos tendem à liberdade, no entanto o homem precisa “ser em verdade ilustrado”. (KANT, 1996, p.27). A ilustração significa conduzir as crianças a fim de que “aprendam a pensar”. (KANT, 1996, p. 28).

Numa passagem de sua obra o filósofo demonstra de forma clara sua perspectiva quanto à educação: “A educação deve ser impositiva; mas nem por isso deve ser escravizante.” (KANT, 1996, p. 66). Soa estranho falar de uma educação impositiva não escravizante. Para esclarecer este ponto é preciso trazer presente a formulação do

imperativo prático, já que a obra *Sobre a pedagogia* de Kant é pensada com base na sua filosofia prática. O imperativo prático torna-se princípio fundamental de toda ação pedagógica que almeja formar sujeitos emancipados, autônomos. O imperativo prático é expresso nos seguintes termos: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente com meio.” (KANT, 1960, p.69). Conforme enuncia o imperativo prático, em termos educativos, na medida em que for desenvolvida uma ação pedagógica tendo em vista o educando como fim, não simplesmente como meio, estar-se-á evitando que a ação tenha caráter escravizante, pois a humanidade do educando estará sendo posta acima de qualquer outro fim. Nesse sentido, a humanidade do educando estará sendo respeitada em sua integridade.

Nesse horizonte, o trabalho disciplinador desenvolvido por parte do educador “assume papel importante no sentido de orientar (conduzir) a ação do educando, mostrando-lhe, permanentemente, os limites de sua relação com o mundo”. (DALBOSCO, 2004, p.1343). Essa se constitui numa tarefa que exige criatividade por parte do educador para fazer “parir os conhecimentos” do educando, pois “no cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates”. (KANT, 1996, p.75). Para tanto, não existem regras preestabelecidas em manuais receituários, visto que não se trata de uma tarefa meramente de adestrar a criança para desenvolver habilidade específica de adequação do seu comportamento. O humano tem inúmeras disposições naturais a serem desenvolvidas e, o que é mais importante, tende à liberdade. Cada indivíduo apresenta especificidade genuína, e não há como submeter as especificidades a um nivelamento uniformizador que o propósito mecanicista adestrador demanda. Dalbosco esclarece a questão nos seguintes termos: “O procedimento disciplinador do educador com relação ao educando precisa incidir, na fase inicial de seu processo educativo, sobre a vontade deste, pois sua vontade está constituída de modo arbitrariamente livre.” (2004, p.1343). A função do educador consiste em conduzir a vontade do educando para que, de modo progressivo, ele consiga ir percebendo os limites entre sua ação e as leis da humanidade. A domesticação, portanto, não é algo conveniente ao humano pelo fato de tender à liberdade.

A enfática importância que Kant demonstra nas preleções pedagógicas com relação à disciplina pode deixar transparecer certo ar de rudeza no trato, tanto na relação dos pais com os filhos quanto na do educador com o educando. Kant explica que “é nosso dever fazer com que a criança perceba seus defeitos, mas, ao mesmo tempo, não deixando transparecer demais a nossa superioridade e autoridade (...)”. (KANT, 1996, p.62). Essa

relação pedagógica precisa regular-se por limites, pois o conceito kantiano de disciplina não significa imposição demasiada nem proteção excessiva. Trata-se de um processo em constante tensão, no qual a liberdade para o desenvolvimento das disposições naturais dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico não pode ser afetada. Para tanto, o processo não pode pautar-se pelos moldes do autoritarismo e obedecer a um plano verticalizador. Dalbosco deixa claro que

o conceito kantiano de educação movimenta-se no meio de uma tensão entre impedir que a vontade arbitrária do educando se exercite livremente e sem direção, por um lado, e, por outro, que os pais intervenham excessivamente na formação dos filhos. Portanto, se a vontade do educando precisa ser disciplinada, também a ação do educador precisa encontrar seus limites, e o desafio educacional consiste em estabelecer limites sem impedir que a liberdade dos indivíduos no processo pedagógico se desenvolva. (DALBOSCO, 2004, p.1347).

O processo pedagógico, no modo como é concebido por Kant, justifica-se, ou tem necessidade de ser efetivado na prática, como disciplinamento da criança, justamente por, conforme Dalbosco, Kant partir “de um conceito de infância no qual a criança é compreendida como um ser que ainda não possui as condições racionais de agir por conta própria”. (DALBOSCO, 2004, p. 1345). Pelo fato de a criança não dispor de condições para agir conforme decisões tomadas com base no exercício da atividade racional, não pode ser responsabilizada por seus atos. Justamente por conceber a infância dessa forma, Kant delega papel central ao conceito de disciplina, que assume a característica de “polir” o estado selvagem próprio da criança. Nesse sentido, a arte da educação encarrega-se de “esculpir” o sujeito para que ele tenha condições de agir conforme os preceitos da razão. “A criança é concebida como ‘matéria bruta’ que é, pela ação da educação na qualidade de arte, ‘polida’ em sua rudeza”. (DALBOSCO, 2004, p.1345-1346).

Kant alerta os educadores sobre a utilização de meios artificiais na educação a fim de desenvolver as habilidades da criança e toma como exemplo os carrinhos e faixas usados para ensinar as crianças a andar. Julga que esses meios são prejudiciais para a educação, ou seja, “esta é uma educação negativa, a qual consiste em usar meios artificiais, ao passo que a criança dispõe de meios naturais”. (KANT, 1996, p.49). A criança deve aprender por si mesma (auto-atividade) várias coisas, sem a utilização de instrumentos.

Kant aponta que o principal problema da utilização de instrumentos consiste no perigo da dependência a eles, visto que, “quanto mais são utilizados meios artificiais, tanto mais fica o homem dependente deles”. (KANT, 1996, p.49).

Para que a educação tenha raízes sólidas, proporcione consistência e interfira de forma significativa na formação moral do sujeito ético, de modo que ele não sucumba às inclinações e caprichos da “selvageria”, “o homem precisa da formação *escolástica*, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins”. (KANT, 1996, p.37). A formação escolástica exige que o sujeito aproprie-se dos conhecimentos que valham para a vida; que o sujeito tenha condições sólidas de caráter para fazer opções com ousadia e prudência, mas firmes quanto à disposição de colocar algo em prática. Para tanto, os conhecimentos devem ser aprofundados, processo que não ocorre de forma imediata, pois exige dedicar tempo para que o conhecimento seja “ruminado”. Nas palavras de Kant, “é preciso aprender com profundidade e, para isso, dedicar tempo, isto é, *lente*”. (KANT, 1996, p.93). A inserção do homem no mundo exige tempo e esforço da parte do novo indivíduo, porque não se dá de forma imediata, como ocorre com as outras espécies. Para a assimilação da cultura, da linguagem, dos costumes, dos hábitos..., ou seja, para que o ser humano se aproprie do acervo cultural produzido pela humanidade, é necessário compreender as normas e valores cultivados pelo ambiente social no qual se encontra inserido.

Por isso, o filósofo condena a superficialidade no conhecimento, que pode se apresentar como mecanismo de perturbação e enganação dos outros sujeitos. Conforme o autor, “vale mais saber pouco, mas sabê-lo bem, que saber muito, superficialmente; pois que, neste caso, perceber-se-á afinal sempre a superficialidade”. (KANT, 1996, p.93). Com base nas afirmações, o conhecimento, para ter sua razão de ser na vida do homem, necessita ser “ruminado”, refletido; assim, atinge o íntimo mais profundo do sujeito e surte o efeito desejado, qual seja, obedecer “aos imperativos”, vivenciar o “espírito” da formação para a moralidade. Conhecer com profundidade permite ao sujeito fazer uso de sua racionalidade num sentido crítico reflexivo.

Pelas idéias expostas nesta reconstrução do texto *Sobre a pedagogia*, entendemos que Kant procura expressar por meio do processo pedagógico sua concepção de racionalidade num sentido amplo, ou seja, um conceito de racionalidade que contempla a totalidade das dimensões físicas, intelectuais, afetivas, humanas, portanto, um conceito de racionalidade voltada para o humano. O imperativo prático, ao qual nos referimos anteriormente, traz presente essa preocupação de Kant com relação à pessoa humana em

seu conjunto. Dessa forma, é preciso reconhecer que a pedagogia de Kant estabelece-se como uma base fundante para enfrentar as patologias que se apresentam em nosso contexto histórico.

Apesar de Kant depositar fé no desenvolvimento da racionalidade via processo pedagógico, a ponto de a sociedade ter o poder de superar as manifestações selvagens e rumar para um estado humano, estruturado conforme os preceitos da capacidade de pensar, com o qual a humanidade poderia se ver livre da hostilidade, da barbárie, das desigualdades sociais, da corrupção...., sua expectativa não passa de quimera. Conforme Dalbosco,

Kant não contou, no entanto, ou pelo menos isso não foi sua preocupação primeira, com a possibilidade de que a selvageria brote – como irão nos ensinar, quase dois séculos mais tarde, os autores da *Dialektik der Aufklärung* – do interior do coração mesmo da cultura e que seja, portanto, algo inerente à própria racionalidade, colocando-se sempre ao menos como uma de suas possibilidades. (DALBOSCO, 2004, p.1342).

Para entender como a “selvageria”, ou seja, a irracionalidade, brota no interior da sociedade que se autodenomina “sociedade do conhecimento (racional) e da informação”, bem como também os paradoxos que “minam” as relações sociais na modernidade, seria oportuno refletir sobre alguns conceitos do referencial teórico de Adorno e Horkheimer, apresentados na obra *Dialética do esclarecimento*. Na obra os autores apresentam um diagnóstico crítico sobre o processo de desenvolvimento técnico-científico da sociedade de capitalismo administrado baseado num conceito de racionalidade instrumental e apontam as conseqüentes implicações para a formação cultural do homem moderno. Essa análise será desenvolvida no próximo capítulo deste trabalho.

II – O EMPOBRECIMENTO DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL MODERNA E A DANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Nosso propósito neste capítulo é reconstruir alguns elementos da crítica (diagnóstico) que Adorno e Horkheimer desenvolvem na *Dialética do esclarecimento* sobre o modelo de racionalidade em vigência na sociedade de capitalismo administrado. Trata-se de uma reconstrução - que se caracteriza mais pelo aspecto da denúncia-crítica – que nos ajudará a compreender até que ponto o conceito de “razão instrumental” (conceito reducionista de razão) em vigência na sociedade de capitalismo administrado contribui para o processo de danificação da formação educacional na contemporaneidade.

Este segundo capítulo constitui-se de duas partes. Na primeira procuramos reconstruir alguns conceitos do diagnóstico que Adorno e Horkheimer apresentam sobre a sociedade de capitalismo administrado tomando por base a obra *Dialética do esclarecimento*. Portanto, nesta primeira parte objetivamos compreender até que ponto o conceito de razão instrumental contribui para o processo de danificação da formação educacional contemporânea. Destacamos que, quando nos referimos à formação educacional moderna, entendemo-la como um “conjunto de criações espirituais” (*Bildung*). No segundo item, com base no referencial teórico da obra *Face oculta da escola* de Mariano Enguita, queremos direcionar nossa análise centrando o olhar sobre o campo da escola. Nesse sentido, tratamos de reconstruir alguns aspectos da crítica que este autor desenvolve em vista de destacar a influência do processo de desenvolvimento industrial sobre a escola. No contexto do presente trabalho, essa reconstrução torna-se pertinente, pois a partir da relação entre escola e trabalho fica evidente a função meramente adaptadora da escola, o que confirmaria o diagnóstico desenvolvido por Adorno e Horkheimer num plano mais global, ou seja, a semiformação como recurso ideológico de dominação e

manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a lógica da razão instrumental far-se-ia presente no interior da escola.

2.1 – Noções sobre razão instrumental e formação educacional na sociedade de “capitalismo administrado”

O diagnóstico sobre a sociedade que Adorno e Horkheimer apresentam na obra *Dialética do esclarecimento*, publicada em 1947, foi escrito durante o exílio do grupo do Instituto de Pesquisas Social nos Estados Unidos. A obra revela as preocupações que os autores tinham com o contexto histórico no qual estavam inseridos. Nem mesmo a vitória das tropas aliadas sobre o nazismo significou, para os autores, abertura de possibilidades para a transformação da realidade social deturpada da vida humana. O que eles constataavam em seu diagnóstico é que se tratava de “um *bloqueio estrutural* da prática transformadora”. (NOBRE, 2004, p. 49). A constatação de Adorno e Horkheimer de que estariam sendo bloqueadas as possibilidades de transformação social em nível estrutural fundamenta-se nas análises econômicas de Pollock.

Pollock, além de membro efetivo, foi diretor administrativo e financeiro do instituto e presidente da Sociedade para a Pesquisa Social (WIGGERSHAUS, 2002, p.96). As análises de Pollock indicavam para uma mudança estrutural no funcionamento do capitalismo, “na qual a intervenção do Estado na organização da produção, distribuição e consumo tinha adquirido o caráter de um verdadeiro planejamento”. (NOBRE, 2004, p 50). Para distinguir essa nova “fase” do capitalismo das outras “fases” (liberal, concorrencial, monopolista), Pollock (NOBRE, 2004) denomina-a “capitalismo de Estado”. Adorno e Horkheimer desenvolvem seu diagnóstico com base na perspectiva de Pollock, embora na *Dialética do esclarecimento* tenham atribuído à conceituação de Pollock uma versão própria, designando-a de “capitalismo administrado” ou “mundo administrado”.

O problema dessa nova “fase” do capitalismo consistiria no fato de que o sistema de controle não seria feito de maneira transparente, por meio do diálogo participativo e esclarecedor, mas seguiria determinações burocráticas estabelecidas previamente. Nesse sentido, ignorar-se-ia o debate público sobre as definições políticas; as decisões tornar-se-iam irrefletidas, irracionais. Por isso, Adorno e Horkheimer levantam suspeita sobre o esclarecimento, pois, conforme os filósofos:

O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento (...) O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.37).

O próprio contexto histórico no qual Adorno e Horkheimer estavam inseridos no período em que redigiam a *Dialética do esclarecimento* apresentava forte tendência à perda da flexibilidade da razão. Nesse sentido, poder-se-iam destacar três acontecimentos históricos que tiveram influência determinante sobre o diagnóstico que desenvolvem sobre a sociedade moderna e o modelo de racionalidade que nela vigora, tais como a burocratização do socialismo stalinista da URSS e do Leste europeu; a ascensão do nazismo ao poder na Alemanha e na Itália e o desenvolvimento maciço, onipresente e irrefreável da cultura de massa (indústria cultural) no contexto dos Estados Unidos. (HABERMAS, 1999, p. 466-467).

Na União Soviética, conforme analisa Habermas no texto mencionado, ocorreu um forte processo de burocratização do Estado e da sociedade, que acabou por fazer sucumbir os ideais de liberdade e democracia, tidos como principais aspirações revolucionárias dos trabalhadores. Na Alemanha e na Itália, a ascendência do nazi-fascismo expressava a possibilidade de as sociedades capitalistas desenvolvidas, em momento de crise, responderem à ameaça revolucionária via reestruturação do sistema político, com o fim de absorver a resistência do movimento operário. Nos Estados Unidos, o desenvolvimento maciço da cultura de massa, por meio da indústria cultural, revelava a força do poder integrador do capitalismo, ou seja, a indústria cultural, pela produção mistificada da realidade e sem o uso repressivo da força física, criou um novo mecanismo capaz de manipular as massas e, conseqüentemente, de submetê-las aos imperativos do capital. Tais atitudes, de acordo com os frankfurtianos, cada uma a seu modo, ludibriam o princípio emancipador da razão. (HABERMAS, 1999, p.467). Dessa forma, esse modelo de racionalidade é dominante (ideológico) não apenas por moldar a economia e o sistema político, mas também por influenciar no processo de socialização e formação educacional dos sujeitos.

O intensivo ritmo de modernização alavancado e pautado estritamente na razão técnica como fonte única da verdade, juíza suprema da ética e da moral, com a promessa irrecusável de libertar e dar autonomia ao homem, apresentava-se paradoxal. Adorno e

Horkheimer, ao desenvolverem análise crítica sobre a razão instrumental, relacionando-a aos “fatos” históricos que transcorriam no contexto em que viviam, influenciados pelo referencial teórico de pensadores como Marx, Hegel, Kant, Schopenhauer, Kierkegaard, Descartes, Bacon, Diderot, Nietzsche, Freud, Voltaire, Weber, Rousseau e Luckács. (DUARTE, 2002, p.15), diagnosticaram os paradoxos e contradições que estariam provocando uma “calamidade triunfal” na sociedade moderna. Tal calamidade não estaria sendo provocada por algo “extramundano”, aistórico, mas por fatores intrínsecos ao próprio processo de modernização sustentado pelo desenvolvimento técnico-científico, que, avassaladoramente, vem levando a humanidade a adotar um comportamento frio, calculista, mecânico, destituído de qualquer tipo de pulsão, sentimento, reflexão crítica, igualando-se ao agir autômato.

Portanto, com base na análise crítica que desenvolvem sobre o conceito de razão humana na sociedade de “capitalismo administrado”, os autores constataam um conceito “reducionista” de razão, diverso daquele estabelecido pelos iluministas clássicos (no nosso caso, Kant, que defendia a formação racional dos sujeitos para a autonomia), que visava à formação integral dos sujeitos. Nobre faz a distinção entre o conceito de razão iluminista emancipatória e de razão instrumental da sociedade do “capitalismo administrado” nos seguintes termos:

O grande projeto de emancipação da razão humana esteve sempre colocado na determinação racional dos *fins*, ou seja, no debate e na efetivação daqueles valores julgados belos, justos e verdadeiros. No capitalismo administrado, a razão se vê reduzida a uma capacidade de adaptação a fins previamente dados de calcular os melhores *meios* para alcançar fins que lhes são estranhos. (NOBRE, 2004, p.51).

A formação para o desenvolvimento da racionalidade, conforme a perspectiva iluminista clássica - formação para a autonomia intelectual e moral -, exigia que os sujeitos desenvolvessem capacidade crítico-reflexiva para estabelecer relações pautadas em valores que lhes possibilitassem conhecer a natureza e com ela interagir de forma respeitosa; estabelecer relações sociais e agir com base em princípios ético-morais a fim de construir uma sociedade racional-humana. Portanto, é uma formação que exige uma apropriação crítica da cultura, resgatando a tensão entre autonomia e adaptação, geradora de liberdade.

Ocorre que, na sociedade de capitalismo administrado, o desenvolvimento da racionalidade humana tende ao distanciamento da natureza no sentido de apropriar-se dela para dominá-la. Conforme Adorno e Horkheimer, “a natureza não deve mais ser influenciada pela assimilação, mas deve ser dominada pelo trabalho”. (1985, p.32).

O objetivo dos filósofos iluministas, especialmente de Kant, consistia na implementação da autonomia a todos os homens pela razão. Tornar o homem autônomo, com capacidade e “coragem” de fazer uso público de sua própria racionalidade, de fazer opções por si mesmo, sem necessitar da tutela de outrem, nisso consistia o ideário iluminista. Para que fossem eliminadas as injustiças e desigualdades sociais, seria necessário romper com as forças míticas e religiosas, apontadas como principais responsáveis por fazer dos homens, principalmente dos comuns, meros súditos. Por isso, no dizer de Adorno e Horkheimer, “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores”. (1985, p.19).

No diagnóstico que elaboram sobre a sociedade administrada na *Dialética do esclarecimento* os autores reforçam a crítica ao esclarecimento pelo fato de querer criar condições para que o homem conquiste a sua autonomia (capacidade de autodeterminação), operando com um conceito reduzido e instrumental de razão.

O triunfo totalizador da racionalidade instrumental transformou-se, no dizer de Weber (WEBER, 1992, p. 34), numa “jaula de ferro”, pois, diante dos problemas que vêm se multiplicando, a sociedade não dá conta de resolvê-los. Estaria, assim, ocorrendo um “bloqueio estrutural”: o homem “esclarecido”, ao invés de vislumbrar dias melhores, estaria mergulhando cada vez mais em desoladoras calamidades, conforme pontua Mühl:

Cresceram as diferenças socioculturais entre grupos e classes sociais; houve um aumento progressivo de massas acríticas e manipuláveis; intensificaram-se, qualitativa e quantitativamente, vivências de desilusão e de insignificância dos indivíduos diante de um mundo totalmente formal e amorfo; as estatísticas revelam que é desmesuradamente superior o número de guerras e de conflitos surgidos no período da modernidade. (MUHL, 2003, p.139).

De acordo com os frankfurtianos, “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal”. (ADORNO; HORKHEIMER. 1985, p. 19). Quanto

mais “racional” a sociedade se torna, tanto mais crescem as desigualdades e as injustiças sociais. De um lado, deve-se reconhecer que o avanço tecnológico e científico possibilita a multiplicação da capacidade de produção de alimentos; de outro, leva a que milhares de pessoas paguem pela fome e pela miséria os custos do que é entendido contemporaneamente como “avanço”, “desenvolvimento”, “progresso”. Nesse sentido conclui Matos: “O apequenamento dos homens, que se deixam governar cada vez mais facilmente, é perseguido como um ‘progresso!’” (MATOS, 1995, p.133). Os sujeitos estariam como que hipnotizados diante do triunfo totalizador da barbárie, pois não teriam forças para reagir diante da hostilidade com relação à vida humana.

De acordo com Adorno e Horkheimer, a civilização ocidental, ao erigir o conhecimento direcionado à satisfação de fins econômicos imediatos como norma fundamental da civilização, estaria decretando que todas as crenças religiosas seriam não apenas supérfluas, mas pura superstição; conseqüentemente, estaria provocando um reducionismo do conceito de moralidade. Nesse sentido, mesmo que o sujeito estivesse cheio de boas intenções – eliminar as injustiças sociais, as desigualdades e a exploração -, estaria sendo “condicionado” a não pô-las em prática, pois as leis e normas do mercado econômico estariam forçando-o a agir de maneira totalmente contrária às suas próprias intenções e desejos. Mesmo que o sujeito, por livre e espontânea vontade, não desejasse se submeter às leis que o mercado econômico estaria impondo, deveria respeitá-las, pois, de acordo com os frankfurtianos, “o burguês que deixasse escapar um lucro pelo motivo kantiano do respeito à mera forma da lei não seria esclarecido, mas supersticioso – um tolo”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.83). Dessa maneira, o sujeito estaria sendo privado para a liberdade e destituído de vontade própria para construir seus próprios fins. Nesse sentido, os sujeitos seriam compelidos a conviver com uma situação de hipocrisia.

O cultivo de valores como a caridade, a compaixão, a espontaneidade e a solidariedade tornar-se-ia uma afronta às leis do mercado econômico. Na tentativa de caracterizar esse reducionismo do conceito de moralidade, Adorno e Horkheimer afirmam: “Se o arrependimento já era considerado como contrário a razão, a compaixão é o pecado pura e simplesmente (...) A bondade e a beneficência tornam-se pecado, a dominação e a opressão virtude.” (1985, p.97-99).

Destituído de qualquer sentido de verdade, de moral e de ética, para a vida do homem, o esclarecimento autofirma-se embasado no mecanicismo procedimental técnico-científico. O que passa a valer é o procedimento, a operação metódica, como tentativa de superar a “verdade” mitológica, sinônimo de catástrofe, dominação e ofuscação.

Entretanto, o esclarecimento acaba recaindo numa nova forma de mitologia; a razão, tornada instrumental, acaba por não realizar a promessa de emancipação do homem. O esclarecimento, que designa aquilo que é expresso com clareza à consciência racional, ou o que ajuda a compreensão clara e racional, permanece como ofuscação.

Adorno e Horkheimer compreendem que a razão se transforma em instrumental por se reduzir a mera operação, destituída de princípios e de valores ético-morais, ou seja, “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘operation’, o procedimento eficaz”. (1985, p. 20). Nesses termos, a razão instrumental é reducionista e unidimensional, porque leva o sujeito a agir de forma extremamente calculista, técnica e interesseira, destituída de qualquer tipo de sentimento de gratuidade, de solidariedade, de fraternidade. O mundo exterior é reduzido a objeto suscetível à manipulação e ao domínio. Conclui Mühl:

O critério de verdade reduz-se a comprovação científica dos fatos; a ciência absolutiza-se como fonte de verdade; tudo é reduzido a objeto, é reificado, transformando-se em elemento mensurável e quantificável. O que foge a essa possibilidade de mensuração não é científico e, conseqüentemente, não é verdadeiro. Emoções, aspirações, intenções são elementos fortuitos, sem importância no mundo da racionalidade instrumental. (MUHL, 1996, p.73).

Nesse horizonte, na sociedade de capitalismo administrado a razão torna-se um mecanismo “operacional” utilizado para atender a fins estabelecidos pelo mercado econômico, é reduzida a mero instrumento de fabricação de objetos. Tornar a razão mero instrumento para produzir objetos significa, portanto, torná-la instrumental, conforme a aceção de Adorno e Horkheimer: “A razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos.” (1985, p. 42). A razão é destituída do aspecto crítico e reflexivo; nesse sentido, ao invés de proporcionar a explicitação no sentido de clarificar, de ajudar a compreender os fenômenos e os fatos, torna-se mero instrumento para produzir bens para serem comercializados.

O conhecimento, o saber, torna-se a principal “arma” de que o homem dispõe para dominar a natureza. Para Adorno e Horkheimer, no projeto orientado pela racionalidade, de caráter dominador, imediatista e não-reflexivo, é que consiste a problemática da razão

enquanto esclarecimento. O saber adquire valor na medida em que é confundido com poder, com domínio.

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo... O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. (ADORNO; HORKHEIMER. 1985, p. 20).

A razão, que surge como elemento que visa à superação do mito, transforma-se numa nova espécie de mito sob a égide da ciência positiva, que ignora toda e qualquer forma de manifestação da subjetividade humana. Torna-se generalizado o processo de reificação tanto das relações entre os homens como das do homem com a natureza. Dessa forma, a razão acaba perdendo uma dimensão importante, como já foi reportado, a saber, a reflexão. O agir reflexivo é substituído pelo agir técnico-científico, metódico-procedimental (utilização de meios eficientes para atingir fins sensoriais), com o fim calcado estritamente no lucro; o que vale é o procedimento eficaz, imediatista e eficiente. Conforme os autores: “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta.” (ADORNO; HORKHEIMER. 1985, p.48).

A razão positivista, ao desconsiderar a dimensão reflexiva, acaba tomando o mesmo caminho do mito, a saber, o medo, a cegueira e o dogmatismo, a barbárie. Ignora-se a pergunta sobre os pressupostos e o sentido da racionalidade. Torna-se uma racionalidade preocupada em substituir os fins pelos meios, agindo na esfera do “como”, esquecendo-se de perguntar pelo “porquê”. Desse modo, a razão torna-se “racionalização”; passa a se estabelecer uma relação calculada entre os meios e os fins; a razão torna-se puramente técnica. Por meio do cálculo define-se a racionalidade pela eficiência, demonstrada pelo poder e pelo grau de domínio sobre a natureza e sobre os homens. Esse modelo de racionalidade, na medida em que atinge a esfera global, interfere na formação subjetiva dos sujeitos.

A interferência da globalização sobre o processo de formação da subjetividade e identidade dos sujeitos também foi alvo da crítica de Adorno e Horkheimer. A reflexão sobre o princípio da troca de equivalentes talvez seja a expressão mais nítida dessa influência, já que, conforme os filósofos, “a sociedade burguesa está dominada pelo

equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável reduzindo-o a grandezas abstratas”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.23).

Na sociedade de capitalismo administrado a troca de equivalentes constitui-se como o princípio norteador do nivelamento e da padronização de todas as coisas, na medida em que a mercantilização do mundo industrializado faz-se onipresente nas mais diversas circunstâncias da vida humana. De acordo com Pucci:

A troca princípio supremo que norteia e garante a manutenção e o espantoso desenvolvimento da sociedade capitalista, traduz no dia-a-dia das pessoas a magia histórica de transformar em idênticos, comensuráveis, “*seres e atos únicos*” que não são idênticos (...) A troca, enquanto princípio de equivalência, não se manifesta apenas nas transações comerciais explícitas. Ela permeia todas as teias sociais, culturais, pessoais, inclusive as mais íntimas, do homem na sociedade. invade e macula o processo de formação de educação que se estabelece no interior da comunidade, na família, na Igreja, no bairro, no clube, particularmente na escola. (2004, p.91 – grifo do autor).

A troca de equivalentes, do igual pelo igual, como princípio supremo do capitalismo administrado tem o poder de transformar a tudo em mercadoria, destituindo todo e qualquer tipo de diferencial e identidade própria. Dessa forma, “o que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece os limites da experiência possível. O preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo, pode ser idêntico consigo mesmo”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.27). O princípio da troca e a falsa equivalência do que não pode equivaler ao tornar-se habitual acabam encobrendo a expropriação e desfigurando o que há de mais íntimo na vida humana; como permeia todas as teias sociais, danifica os processos formativos de apropriação cultural. A interferência do princípio da troca de equivalentes sobre os processos formativos educacionais, ao eliminar o diferente, a oposição, torna a formação despolitizada, o que acaba impedindo a formação da autonomia dos sujeitos³. Nesse sentido, “a prevalência do

³A destruição da memória histórica é uma tendência muito presente em nosso contexto social principalmente em nossas escolas. Um exemplo bastante claro que revela certa discriminação com relação a historicidade pode ser percebido quando observamos que a maioria das disciplinas que compõe a estrutura curricular de nossas escolas são de cunho técnico. O tecnicismo se revela quando a centralidade do ensino reduz-se a disciplinas técnicas que se tornam o “carro chefe” de todo o processo de ensino aprendizagem que além de ocupar a maior parte da carga horária escolar são totalmente desconexas da realidade a qual se inserem professor e aluno. No sistema de ensino obrigatório do Brasil (ensino fundamental e básico) na medida em

princípio da troca visa absolutizar o momento da adaptação da integração na realidade opressiva”. (PUCCI, 2000, p.36).

A racionalidade instrumental adota como princípio orientador das relações o pensar cartesiano, racional-lógico, distinto e claro, o que implica dizer que “o procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.37). Tornar o procedimento matemático ritual do pensamento significa absolutizar a abstração matemática, como se nela estivesse contida a totalidade das dimensões e implicações da ação racional. Entretanto, sabe-se que o agir racional humano extrapola a mera abstração matemática, que, poder-se-ia dizer, é uma das dimensões que compõem a “complexa estrutura” do agir racional humano.

A razão instrumental, ao absolutizar a abstração matemática, o “pensar cartesiano”, estaria, conforme Adorno, provocando a destruição da memória histórica. No artigo “O que significa elaborar o passado”, Adorno toma por base a reflexão desenvolvida na *Dialética do esclarecimento*, à qual denomina “fraqueza social do eu”, para mostrar o risco que se corre ao desprezar a memória, o passado e suas conseqüências para a formação dos sujeitos na modernidade:

Esta seria a moral daquele “é tal como se não tivesse ocorrido”, uma frase de Goethe mas que, pronunciada numa passagem decisiva do *Fausto* por Mifesto, revela o princípio interno mais profundo deste, a destruição da memória. Haveria que subtrair aos assassinos a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança. Mas esta mentalidade obstinada dos que nada querem ouvir a respeito deste assunto encontra-se em conformidade com uma vigorosa tendência histórica. Hermann Heimpel repetidamente falou de um desaparecimento da consciência da continuidade histórica na Alemanha, um sintoma daquela fraqueza social do eu que Horkheimer eu já procuráramos derivar na *Dialética do Esclarecimento*. Constatações empíricas, como, por exemplo, a de que a geração jovem muitas vezes desconhece quem foram Bismark ou o imperador Guilherme I, da Alemanha, confirmam essa perda da história. (ADORNO, 1995, p. 32).

que vasculhamos os manuais de história da educação deparamo-nos com transformações (de cunho racionalista-tecnicista) substanciais ocorridas na estrutura curricular das escolas a partir de 1964 através dos acordos entre Brasil e Estados Unidos, chamados MEC-USAID. No texto: *Reflexões sobre a educação danificada* Newton Ramos-de-Oliveira reflete detalhadamente sobre alguns problemas da educação relacionados a perda da historicidade através de uma reescritura da história da educação brasileira que engloba o período de 1957-1980. (ZUIN, 1997, p. 19-27).

Ao se referir à moral manifesta em *Fausto*, obra de Goethe, e às próprias constatações empíricas, Adorno está preocupado em demonstrar que a destruição da memória oblitera a compreensão da realidade social na qual o sujeito está inserido, pois, ao ser eliminada a consciência da continuidade histórica, o presente torna-se verdade absoluta. A perda da memória histórica impede o sujeito de fazer leitura de mundo. A destruição da memória também contribui para o enfraquecimento social do eu, o que reforça ainda mais o processo de danificação da formação dos sujeitos na modernidade. O princípio interno mais profundo que se procura ocultar é o princípio que, ao desfazer a memória histórica, revela uma atitude de irresponsabilidade social, de não se importar com a desgraça que tenha ocorrido ou que esteja ocorrendo com os outros. Poder-se-ia dizer também que a perda da memória histórica expressa bem o comportamento conformista do sujeito que assimila a postura de mero espectador do mundo. Para a educação, a eliminação da memória histórica poderia significar a desconexão com a história da humanidade, o que, conseqüentemente, impossibilita a apropriação de valores culturais acumulados, essenciais para a formação da moralidade e autonomia humana.

Em outra passagem do artigo citado, Adorno põe em evidência os motivos pelos quais a razão moderna já nasce com uma tendência instrumental:

A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do “igual por igual” de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. Nesses termos, o tempo concreto também desapareceria da produção industrial. Esta procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada. (ADORNO, 1995, p.33).

A eliminação do momento temporal, da memória histórica, torna-se uma estratégia utilizada para dissolver qualquer tentativa de resistência a fim de garantir a permanência do sempre idêntico. A sobrevivência da memória (histórica – reflexiva) tornar-se-ia uma espécie de atrapalho, impeditivo para a imposição de visões ideológicas, como é o caso da lei da troca, programada de acordo com determinados interesses e orientada pelo lucro.

Nesse contexto, a problemática da instrumentalização da razão teria sua origem na progressiva predominância da razão subjetiva sobre a razão objetiva. À medida que a razão

se transforma em razão subjetiva, toma caráter formal, é neutralizada, torna-se incapaz de estabelecer princípios que orientam a ética, a moral e a política. Nesse sentido, a razão rompe qualquer tipo de vinculação com o mundo social. Olgaria Matos, ao interpretar uma passagem da obra *Eclipse da razão*, de Horkheimer, compreende que a razão instrumental visa satisfazer a *interesses* impostos de fora; por ser tornada neutra, não lhe interessa deliberar sobre aspectos políticos, éticos e morais; o que lhe importa é o procedimento eficaz. No entanto,

uma verdadeira “autocrítica da razão” manifesta os efeitos redutores, identificadores, desumanizantes de uma razão fetichizada, que não veicula nenhum conteúdo próprio, nenhum fim específico, mas é tão-somente o meio de calcular como chegar da maneira mais eficaz possível à realização de certos fins colocados do exterior, isto é, pelo interesse irracional. A razão instrumental é fragmentada, só visa a produzir sucesso. Ela se pretende *neutra*. (MATOS, 1989, p.142).

Tornar a razão um instrumento neutro pode ser perigoso, pois, na relação entre meios e fins, torna-se indiferente optar pela vida ou pela morte. Decretar a neutralidade da razão significa, portanto, privar a relação da razão com conteúdos objetivos e com a própria definição dos fins. Eliminar o uso da racionalidade (autocrítica) para definir as decisões a serem tomadas caracterizar-se-ia como a verdadeira afronta, que solaparia a perspectiva iluminista kantiana de uso público da racionalidade como expressão da maioria humana.

No contexto da sociedade de capitalismo administrado, a racionalidade de tipo instrumental invade grande parte das formas de vida humana. Inserem-se, sem cessar, novas tecnologias, que se apresentam como inovações sem precedentes, mas, apesar disso, tudo permanece tão idêntico e tão indiferenciado. Conforme Adorno e Horkheimer, “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”. (1985, p.113). Conferir a tudo um ar de semelhança é algo próprio do sistema de troca, que, como princípio supremo do capitalismo administrado, ao tornar homogêneas todas as coisas, deforma os processos formativos e culturais transformando-os em valor de mercado.

Para especificar o processo de transformação dos valores culturais em valores de troca (mercadoria), Adorno e Horkheimer utilizam a expressão “indústria cultural”. Conforme os autores, cria-se uma indústria que, com base numa racionalidade de tipo

técnico-instrumental, utiliza-se da “abstração matemática”, do cálculo, da estratégia, para “fabricar” e distribuir bens de consumo culturais homogêneos. Nesse sentido, ao ser absorvida pelo aparato econômico, a cultura é transformada em mercadoria.

A lógica de produção capitalista, ao arrebatar as mais diversas produções culturais e transformá-las em mercadorias de consumo, destituiu-as do caráter de valor de uso, de fim em si, para transformá-las em valor de troca; assim, a cultura estaria perdendo aquilo que seria sua característica mais própria. O rádio e o cinema⁴, conforme o diagnóstico de Adorno e Horkheimer, teriam sido transformados em indústrias, em “monopólios” lucrativos e de dominação ideológica. Dessa forma, a indústria cultural, ao se utilizar de todo um aparato técnico-científico para produzir e comercializar seus “bens culturais”, não estaria preocupada em veicular conteúdos que contivessem alguma consistência histórico-contextual, pois o fim visado não seria formar cidadãos conscientes, críticos e autônomos, mas a comercialização de “bens culturais” lucrativos e ideológicos, numa perspectiva da manutenção do *status quo* vigente. Por isso,

o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que possivelmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

As indústrias da comunicação consolidar-se-iam como verdadeiros monopólios de reprodução simbólica, o que instauraria dúvida quanto à necessidade social dos seus produtos. Numa outra passagem da *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer são categóricos e não titubeiam em expor suas críticas quanto aos fins visados pela indústria cultural. Para os autores:

⁴ É preciso considerar que Adorno e Horkheimer na década de 1940 não tiveram contato com a televisão nem, muito menos, com a informática e a internet, por isso sua crítica é direcionada ao rádio e ao cinema. (SOBREIRA, 2004, p. 155).

Tudo é percebido do ponto de vista da possibilidade de servir para outra coisa, por mais vaga que seja a percepção dessa coisa. Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo. (...) É assim que o caráter mercantil da arte se desfaz ao se realizar completamente. Ela é um gênero de mercadorias, preparadas, computadas, assimiladas a produção industrial, comparáveis e fungíveis, mas a arte como um gênero de mercadorias, algo hipocritamente invendível, tão logo o negócio deixa de ser meramente sua intenção e passa a ser seu único princípio. (...) A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todo-poderosa ela se torna. Os motivos são meramente econômicos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 148-151).

A indústria cultural estaria determinando as preferências dos consumidores por intermédio dos “gerentes” publicitários; dessa forma, ao invés das “opções” de consumo serem decididas de maneira democrática (pelas convicções próprias de cada indivíduo), estariam sendo manipuladas, impostas de forma autoritária. Assim, a autonomia do sujeito estaria sendo danificada. Nesse sentido, poder-se-iam destacar, de acordo com a passagem acima, duas idéias centrais que caracterizariam, em nosso entender, o significado do conceito de indústria cultural de Adorno e Horkheimer, ou seja, na medida em que os bens “culturais” seriam absorvidos pelo processo de produção capitalista e submetidos às leis do mercado (ao assumirem meramente valor de troca) na sociedade de capitalismo administrado, transformar-se-iam, por um lado, em bens lucrativos e, por outro, em “produtos” ideológicos de dominação. A reflexão desenvolvida por Dalbosco no artigo “Problemas de atualidade da teoria crítica? Indústria educacional hoje”, na passagem em que analisa o significado do conceito de indústria cultural de Adorno e Horkheimer, ajuda-nos a compreender o significado dos conceitos “lucrativo” e “ideológico”⁵, subentendidos

⁵ A finalidade ideológica atribuída por Adorno ao conceito de indústria cultural tem sido alvo de sucessivas críticas. Dalbosco reconstrói sinteticamente, com base em Kellner, algumas das críticas que são feitas à face ideológica do conceito indústria cultural de Adorno. Conforme o filósofo: “Kellner (1982), não sem se deixar inspirar pelo trabalho *A mudança estrutural do espaço público* de Habermas, formula três objeções à teoria adorniana da indústria cultural. A primeira consiste em afirmar que a indústria cultural só poderia desempenhar realmente a função ideológica atribuída a ela por Adorno mediante a condição da existência de um sistema tão monolítico e manipulativo que, além de ser impossível, caso existisse, colocaria seus integrantes (“receptores dos bens culturais”) numa passividade quase absoluta. Portanto, segundo esta primeira objeção, a teoria de Adorno não consideraria adequadamente o fato de que os próprios indivíduos recebem as informações da mídia e da cultura de modo muito diversificado. A segunda objeção questiona a tese de que a indústria cultural reproduz, simplesmente repetindo, de modo uniforme, a ideologia da sociedade existente. Tal tese ignora, por um lado, o fato de que os interesses e experiências pessoais do público podem não coincidir com os da indústria cultural e, por outro, ignora também a capacidade criativa de

no contexto argumentativo da *Dialética do esclarecimento*, na medida em que define tais conceitos da seguinte forma:

Ideológico no sentido de que a produção industrial da cultura visa integrar socialmente os membros da sociedade nos interesses e no modo de pensar dos grupos dominantes e, lucrativo, porque os grandes monopólios industriais das primeiras décadas do século passado não tardaram em ver no vasto campo da produção cultural e artística das sociedades capitalistas desenvolvidas novas possibilidades de aplicar seu capital e obter uma nova fonte de ganhos econômicos. (DALBOSCO, 2006, p.8).

Portanto, os processos de formação educacional na sociedade de capitalismo administrado, conforme o diagnóstico da *Dialética do esclarecimento*, não escapariam ilesos da influência homogeneizadora exercida pela indústria cultural. A sociedade administrada seria dominada ideologicamente por interesses privados de grupos dominantes, que visariam incisivamente ao lucro. A busca desenfreada pelo lucro danifica os processos de formação cultural (no sentido da *Bildung*) dos indivíduos, constituindo-se numa das principais características do conceito de indústria cultural. De acordo com Dalbosco, “a comercialização das mercadorias culturais produzidas pela indústria, visando deliberadamente ao lucro, e não à criação cultural e à formação dos indivíduos, é o que, segundo Adorno, caracteriza a indústria cultural”. (2006, p.8).

Há quem defenda que a indústria cultural tem proporcionado acesso tanto aos “bens” “culturais” quanto a informações entre as massas menos favorecidas. Entretanto, é preciso questionar se o acesso e a apropriação de conhecimentos e informações nos moldes da razão instrumental, na sociedade administrada, estariam criando condições objetivas para que o sujeito possa usufruir os benefícios que este suposto acesso proporciona. Adorno e Horkheimer constatarem que o desenvolvimento técnico-científico nos moldes da razão instrumental, do esclarecimento, “se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 52).

ressignificação própria do público diante da mensagem ouvida e ou assistida. Por fim, a terceira objeção volta-se contra a tentativa a-histórica de universalizar o modelo de indústria cultural para todos os tempos e acontecimentos, desconsiderando as diferenças existentes entre, por exemplo, o período da República de Weimar, o do Fascismo e o da cultura de massas nos Estados Unidos.” (DALBOSCO, 2006, p.9).

Todavia, a simples facilidade de acesso e o contato com a chamada “produção cultural”, nos horizontes da indústria cultural, conforme o diagnóstico de Adorno e Horkheimer, não seria sinônimo de esclarecimento, pois estariam sendo negados os pressupostos necessários subjetivos e objetivos para o usufruto da produção cultural (*Bildung*), ou seja, a reflexão crítica, a apropriação consistente da cultura elaborada.

Seria oportuno, no momento, destacar que o conceito de cultura (*Bildung*) na tradição germânica engendra uma ambigüidade, uma tensão interna. Nesse sentido, o campo tensional do conceito de cultura compreende, por um lado, uma força política que possibilita aos sujeitos postular a autonomia e, por outro, promove a adaptação ao meio e a socialização dos valores sociais. Poder-se-ia compreender melhor o conceito de cultura com base no do conceito de formação cultural. Considera-se que o conceito de formação cultural trata-se de um campo onde as forças opostas (adaptação e autonomia) deveriam permanecer numa constante tensão para que o processo de formação cultural ocorresse de maneira integral.

A dupla face da cultura expressa a necessidade de manter a tensão dialética; do contrário, corre-se o risco de, isolando e enfatizando apenas uma dimensão, fortalecer a ideologia dominante. Nesse sentido, conforme já assinalamos na introdução do presente trabalho, reproduzimos, em razão da sua importância, a passagem do artigo “A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação”, na qual Pucci clarifica o duplo caráter do conceito de cultura nos seguintes termos:

Cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura. A dialética produto/ processo constitui sua historicidade, pelo menos em seus primórdios. O conceito de *Bildung* revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação. (PUCCI, 1997, p. 90).

Para ser consumidor/criador da cultura o ser humano necessita assimilar, conhecer profundamente o meio em que vive, o que revela a necessidade e a importância também do momento da adaptação ao contexto. Por isso, a cultura, enquanto formação humana, constitui-se dessa dupla dimensão. Conforme o diagnóstico de Adorno e Horkheimer, o problema da cultura, enquanto formação humana, na sociedade de capitalismo

administrado consistiria na transformação desta em mercadoria, em valor de troca. Na medida em que a cultura seria transformada em valor de troca, eliminar-se-ia a tensão que lhe dava vida e prevaleceria o momento da adaptação.

No âmbito da formação educacional da sociedade capitalista, em nome da eficácia e da eficiência no repasse dos conteúdos estar-se-ia “subordinando a teoria à prática imediata”. (ZUIN, 1997, 118). De acordo com o diagnóstico de Adorno e Horkheimer, esse tipo de prática imediatista, próprio da razão instrumental, estaria afetando a sociedade em seu conjunto e prejudicando a educação dos indivíduos. A falta de reflexão e a apropriação superficial do conhecimento e da informação (informação descontextualizada) resultariam num tipo de conhecimento aparente. Dessa forma, o sujeito estaria impossibilitado de fazer “leitura de mundo” e, conseqüentemente, de orientar suas ações por si próprio, de maneira autônoma. Esse tipo de “conhecimento” (apropriação cultural) superficial e aparente a que Adorno denomina “semicultura” estaria danificando a formação cultural da sociedade capitalista em sua totalidade.

A semiformação apresentar-se-ia como elemento danificador da formação cultural porque resultaria de um processo de apropriação deturpado, funcional e unilateral da cultura. Conforme a interpretação de Maar, para Adorno o conceito de semicultura expressa “(...) uma formação falsa enquanto processo formador da ilustração e sua articulação entre dominação e autonomia, porque não dotada do momento emancipador, da autonomia”. (MAAR, 1992, p.186). O tensionamento entre autonomia e adaptação, momento indispensável para que o processo de formação possa se consolidar em sua integralidade em tempos de predomínio da razão instrumental, tem sido em grande parte negado. Pela absorção dos produtos semiculturais, os quais possuem como característica principal a superficialidade com que são tratados os mais diversos assuntos (economia, política, educação), procura-se justificar ilusoriamente a idéia de que os sujeitos estariam bem informados e, ainda, decidindo sobre o que consomem.

Na esteira da instrumentalidade, a sociedade administrada que se autodenomina “sociedade da técnica e do conhecimento”, paradoxalmente, é atormentada pelo significativo aumento dos denominados “analfabetos funcionais” e, também, dos chamados “analfabetos ponto com”. Os sujeitos, mesmo tendo acesso a inúmeras informações que circulam pelos principais canais de comunicação, como a televisão, a internet, o rádio e o cinema, estariam sendo manipulados por esses mecanismos de comunicação e informação, que dispõem de um ilimitado poder de imposição ideológica. Nesse contexto, no qual se

faz onipresente a racionalidade instrumental, a educação e a escola tornar-se-iam mero recurso de adaptação dos sujeitos à realidade.

Acredita-se que a postura crítico-reflexivo que Adorno e Horkheimer adotam para desenvolver seu diagnóstico sobre a racionalidade na obra *Dialética do esclarecimento* apresenta-se como uma perspectiva produtiva para serem pensados os processos educacionais contemporâneos. Entretanto, mesmo que transpareça certo pessimismo no diagnóstico que elaboram sobre a sociedade moderna, por não apontarem indicativos para a transformação da realidade, a postura de análise crítica, em nosso entender, seria uma das principais contribuições dos frankfurtianos. A propósito, a crítica radical que os autores fazem sobre a racionalidade moderna abre perspectivas para pensarmos em formas de transformação da realidade vigente.

Assumir postura crítica significa negar toda e qualquer forma de dogmatismo e estagnação. A crítica deve provocar o movimento, a transformação, a mudança. Nesse sentido, não podemos pretender absolutizar o diagnóstico de Adorno e Horkheimer. Seria uma atitude contrária à perspectiva crítica – antidialética - negar que este referencial mereceria, em razão das transformações ocorridas no contexto de desenvolvimento técnico-científico, uma recontextualização. Mesmo assim, muitas questões abordadas pelo diagnóstico desses autores aproximam-se bastante de nossa realidade. Ter consciência desses problemas que se apresentam na contemporaneidade trata-se de um primeiro passo na busca pela emancipação.

A partir desse horizonte reflexivo mais amplo no plano da razão e da sociedade em geral, com base no diagnóstico traçado pelos filósofos frankfurtianos Adorno e Horkheimer, em nosso entender, é importante direcionar nossa reflexão para a análise da relação entre o mundo do trabalho e a formação escolar. Isso porque, conforme a tradição filosófica do marxismo, na sociedade capitalista o acesso à formação cultural (*Bilgung*) tem sido negado em grande parte às massas de trabalhadores - os excluídos, os relegados pelo desenvolvimento técnico-científico, seriam os trabalhadores. Nesse sentido, tendo como pano de fundo o diagnóstico de Adorno e Horkheimer, no próximo item procuramos centrar o olhar sobre a relação entre mundo do trabalho e formação escolar. Faremos isso tomando por base o referencial teórico de Mariano Enguita.

2.2 – A instrumentalização da formação escolar a partir da perspectiva do trabalho

Para tratar da temática proposta neste item, faremos a reconstrução de alguns elementos do referencial teórico da obra *Face oculta da escola* de Mariano Enguita. O autor, assim como Adorno e Horkheimer, também se associa à tradição do marxismo; assim, demonstra preocupações bastante similares ao que Adorno e Horkheimer enunciam em seu diagnóstico. Nesse sentido, no contexto do presente trabalho é de interesse realizar a reconstrução da análise crítica desenvolvida por Enguita, pois ilustra e identifica problemas que a escola tem sofrido por influência da racionalidade instrumental. O autor descreve esse quadro na medida em que direciona sua análise sobre a formação escolar relacionando-a com a perspectiva do trabalho no contexto da sociedade industrializada.

A escola, na sociedade capitalista, de acordo com a análise do autor, apresenta-se como mecanismo ideológico. Enguita chega a tal constatação pela análise comparativa que desenvolve entre a forma como se estabelecem as relações no contexto da fábrica e a forma como se estabelecem as relações no contexto da escola. Percebe que as relações e práticas que se processam no interior da escola teriam, em vários aspectos, semelhanças com as que estariam ocorrendo no interior de uma fábrica. A semelhança entre esses dois contextos seria um indicativo explícito do papel ideológico da escola. Nesse sentido, conforme o autor, a escola estaria conduzindo crianças e jovens a serem “catequizados” a fim de aceitarem as relações sociais do mundo do trabalho. O trabalho, na concepção do autor, ao invés de humanizar e dignificar o homem estaria provocando estranhamento, alienação, reificação.

Portanto, Enguita (1989) compreende a escola como um aparelho ideológico estatal modelador das “mentes” dóceis e bem adaptadas⁶. Nesse sentido, para compreender o universo escolar, conforme o autor, é necessário compreender o mundo do trabalho, o que acarreta também lançar um olhar de conjunto sobre o *status quo* que se configura a partir do projeto de modernidade desencadeado e sob a orientação da razão, que é convertida pelo capital econômico em razão instrumental. Em sua obra *Face oculta da escola*, o itinerário

⁶ É preciso considerar que as escolas não têm sido criadas somente com o propósito de adaptar os sujeitos à realidade e ao mundo do trabalho. O autor destaca que a função adaptadora da escola surge em função de um processo. Nesse sentido, afirma que “o acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria”. (ENGUITA, 1989, p.114).

de reflexão consiste em desvendar o mundo do trabalho para dar a devida compreensão à educação, ou seja,

se aceitamos que uma função primordial da escola é a socialização para o trabalho – e assim o fazem não apenas a maioria dos estudiosos da educação, mas também seus agentes e seu público -, salta aos olhos a necessidade de compreender o mundo do trabalho para poder dar a devida conta do mundo da educação. (ENGUIITA, 1989, p.7).

Em sua obra, Mariano Enguita desenvolve, na ótica do trabalho, a trajetória que a escola tem percorrido até se configurar nos moldes atuais, ou seja, uma “agência de preparação de trabalhadores” e de reprodução ideológica em vista da manutenção do *status quo* social. Conforme o autor, a escola, desde a sua origem, passou por uma série de transformações e ajustes até se enquadrar no modo desejado pelos seus articuladores. Dessa forma,

inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho. (ENGUIITA, 1989, p. 30-31).

Seria oportuno, no momento, destacar que, no final do século XV início do século XVI, a humanidade passou por uma profunda reestruturação. Trata-se da passagem do modo de produção feudal estritamente agrário, no qual a maioria da população se concentrava no campo, para o modo de produção “fabril” capitalista, citadino. Esse “fenômeno” provocou uma série de transformações, como a queda do sistema de governo monárquico religioso do clero e da nobreza para o sistema de governo representativo, legitimado constitucionalmente e submetido ao controle do povo por meio de eleições periódicas; a ascensão e a tomada do poder por uma nova classe social, a burguesia; a substituição das leis e verdades divinas pelas leis e verdades técnico-rationais; o

surgimento de uma nova classe social, ou seja, o trabalhador livre e assalariado e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que foram alguns dos “agentes” provocadores de mudanças estruturais profundas na sociedade contemporânea.

A implementação da nova sociedade obteve sucesso na medida em que se criaram mecanismos que dessem conta de conduzir a sociedade em seu conjunto, visando ao mesmo fim, a saber, seguir os caminhos determinados pela racionalidade⁷. Era necessário transmitir ao povo o saber contido na enciclopédia, ou seja, o pensamento articulador da nova sociedade. O sucesso para a implantação e o bom funcionamento do novo sistema foi possível com a estruturação de um sistema educacional garantido e controlado ideologicamente pelo Estado.

Retrocedendo na história, a educação, no período feudal, era algo que ocorria de forma espontânea e assistemática; bastava ao sujeito aprender técnicas do ofício de artesão para garantir sua sobrevivência. Era pelo exercício prático, em meio aos adultos, que as crianças eram socializadas. Conforme Enguita,

a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal. (ENGUITA, 1989, p.107).

Com o desenvolvimento das manufaturas, aumentou a necessidade de mão-de-obra barata e disciplinada, já que a mão-de-obra escrava, por uma série de questões, inclusive pela Declaração dos Direitos do Homem, tornara-se inadequada para a época. Era, pois, necessário criar outras alternativas para recrutamento de trabalhadores. Os trabalhadores, com a emergência da nova realidade, ou seja, a capitalista, deviam ser recrutados de forma a respeitar as condições que o mercado lhes impunha (respeitar as normas do contrato que emergiam com a nova sociedade), ou seja, “a proliferação da indústria iria exigir um novo

⁷ Não pretendo adentrar na discussão abordada por Enguita sobre o processo em que descreve detalhadamente a forma como a instituição escolar serviu de mecanismo disciplinador para a implantação da nova ordem emergente em seu princípio. Também não pretendo retomar a discussão sobre as diversas investidas fracassadas que o homem branco (europeu) experimentou na busca pela mão-de-obra, exigência que surgiam juntamente com instalação do modo de produção capitalista, a primeira com os índios da América, depois com os negros africanos. Essa trata-se de uma discussão a ser explorada em trabalho futuro, entretanto pretendo destacar de forma sintética alguns pontos que Enguita aborda sobre as contribuições da escola como mecanismo de recrutamento de trabalhadores assalariados, disciplinados, dóceis e obedientes.

tipo de trabalhador (...) A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse”. (ENGUIA, 1989, p.113). Tratava-se de disciplinar/habituar os sujeitos para que respeitassem a pontualidade dos horários, a regularidade, as ordens do patrão, ou seja, a organização do tempo exigida pela indústria. Por isso,

a questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento. (ENGUIA, 1989, p.116).

Conforme Enguita, aos olhos do burguês, à educação cabia desenvolver papel meramente adaptador, pois dizia a acepção: “Não precisamos de homens que pensem, mas de bois que trabalham.” (ENGUIA, 1989, p.112).

Para manter o *status quo* de dominação, a burguesia, de forma astuta, na medida em que recorre ao mecanismo da instituição escolar, tem um cuidado muito especial. Se, por um lado, diante das circunstâncias do desenvolvimento industrial a escola é um instrumento indispensável para o recrutamento de trabalhadores, por outro, dependendo do nível de formação que nela é oferecido, pode pôr em xeque a perpetuação dos privilégios burgueses. Para tanto, como se tem afirmado anteriormente, foi dispensada a formação “de homens que pensam, mas que apenas trabalham”. No entanto, a burguesia propôs ao povo uma educação alternativa. Conforme Enguita:

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. (ENGUIA, 1989, p.112).

Nesse sentido, a escola, conforme o entendimento burguês, deve ser uma extensão de práticas que se reproduzem nela e que fazem parte do chão da fábrica. O domínio

ideológico sobre o povo dá certa segurança aos privilégios e ao próprio sistema de poder estabelecido, pois a burguesia teme a reincidência de um novo “pânico de massa” ou “movimentos disformes” (HOBSBAWM, 1977, p. 80), que tomaram conta da França em 1789 e provocaram a queda do sistema despótico-feudal.

Conforme o entendimento, o sistema capitalista é responsável por dar forma à escolarização, ou seja, a maneira como a escola é organizada assemelha-se aos moldes da estruturação de uma empresa. Os fins, em grande parte, são voltados ao econômico, o que se expressa na realidade se observarmos no interior de uma escola a dimensão administrativa e a formação, bem como, em nível de políticas públicas,⁸ pode-se constatar que a escola é fortemente marcada pela lógica do mercado econômico⁹. As razões que fundamentam essa constatação dizem respeito diretamente às funções da escola. De acordo com a perspectiva de Enguita, a escola exerceria função bipartida: por um lado, uma função que satisfizesse aos interesses da burguesia; por outro, uma função que satisfizesse aos interesses dos trabalhadores assalariados. A primeira consistiria em garantir a perpetuação do *status quo*, o que significaria o mesmo que agradar aos interesses da burguesia. A segunda função à qual a escola estaria relacionada, ou seja, a satisfação dos trabalhadores, diria respeito à capacitação profissional, pois os trabalhadores teriam “a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele em uma sociedade industrializada e urbanizada”. (ENGUIITA. 1989, p. 130).

⁸ Essa temática é abordada por Pablo Gentili na obra *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*, onde afirma que a educação é entendida pelos neoliberais como mercadoria, custo benefício, e que deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas pelos direitos que asseguram a propriedade, o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. p.19-20.

⁹ Em nossos dias a educação tem se tornado um campo de investimento lucrativo. Dalbosco ao analisar o conceito de indústria cultural de Adorno, no artigo “Problemas de atualidade da Teoria Crítica? Indústria educacional hoje”, destaca a problemática da mercantilização da educação. O referido filósofo expressa essa problemática ao definir o conceito “indústria educacional” da seguinte forma: “A indústria educacional denota, do ponto de vista de sua definição, o processo no qual o capital (investimento financeiro) invade o processo formal de ensino-aprendizagem, submetendo a educação e, em sentido mais específico, o próprio processo pedagógico, às leis de mercado e, portanto, às suas leis de valor e lucro. Dito de forma simples, escolas, faculdades, universidades, alunos e professores tornam-se parte do complexo empresarial dominado por grandes corporações privadas, as quais se transformam em verdadeiras agências comercializadoras do saber. O que se constata, neste processo, é a invasão da lógica econômico-mercantil no âmbito da educação, impondo sua forma mercadoria ao processo pedagógico e transformando, com o apoio e incentivo da política educacional governamental, o ensino superior em negócio rentável. Com isso, processos formativo-educacionais deixam de ter sua dinâmica e seu tempo próprios, sendo absorvidos pela lógica econômico-lucrativa e tornando-se prisioneiros de suas exigências. Torna-se evidente com isso a subordinação do significado da *formação cultural (Bildung)* e dos critérios de uma educação de qualidade à lógica da indústria educacional”. (DALBOSCO, 2006. p.10).

Paralela às já referidas funções, seria transposta para o interior da escola uma outra dimensão. Tratar-se-ia da dimensão tornada praxe no sistema de mercado econômico, ou seja, a concorrência (ENGUIITA, 1989, p.196). Se, no âmbito do mercado, é legitimado mérito aos que se sobressaem por suas conquistas na dimensão econômica, também o é no interior da escola. A concorrência seria transposta para o interior da escola por meio da concepção ideológica de que os melhores postos de trabalho serão ocupados somente por aqueles que obtiverem sucesso, ou seja, pelos mais capazes¹⁰ - os mais dotados intelectualmente. Dessa forma, instaurar-se-ia no interior da escola um verdadeiro darwinismo social, pois os que melhor se adaptarem disporão de privilégios e, conseqüentemente, dominarão. Por sua vez os fracassados serão obrigados a conformar-se na condição de fracassados e, além do mais, a assumir o fracasso como sendo sua própria culpa. A escola, conforme Enguita, serviria de mecanismo responsável por incutir tal doutrinação nas crianças e jovens. Na passagem a seguir o autor retrata essa perspectiva:

a escola contribui para que os indivíduos internalizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar. (ENGUIITA, 1989, p.193).

Portanto, conforme Enguita, entender os motivos pelos quais o capitalismo teve magistral capacidade para transformar, incorporar e dar forma à escola como mecanismo de justificação e disseminação ideológica não seria algo tão difícil de compreender. Para tanto, apresenta alguns motivos, dentre os quais se podem destacar: a influência que as grandes empresas exerceram (exercem) sobre as decisões políticas; as escolas como instituições incumbidas de preparar trabalhadores assalariados; as escolas como organizações semelhantes às empresas; as empresas, pela sua eficiência, devem servir de modelo a ser

¹⁰ A apropriação do conhecimento, para Enguita, assumiria valor estritamente de troca em detrimento do valor de uso: “o conhecimento torna-se valioso não porque nos ajuda a abordar melhor os problemas da vida privada e pública, mas porque se converteu em um artigo que se pode vender a elevados preços no mercado”. (HOLT apud ENGUIITA, 1989, p.195). E o autor assim continua: “Na realidade, estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam e uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela”. (ENGUIITA, 1989, p.195).

imitado pelas autoridades educacionais; as escolas, da maneira como estão organizadas, são fruto provisório de disputas ideológicas. Nas palavras do autor:

Em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os “filantropos” recrutados ou auto-recrutados entre as fileiras do capital os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustavam a seus desejos e necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. Em quinto lugar, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis – exceto em alguns períodos de agitação social, os mesmos em que também se viram questionadas as escolas -, convertendo-se assim em um modelo a imitar para as autoridades educacionais. E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais. (ENGUIITA. 1989, p. 131).

A partir daí, Enguita está reforçando colocações feitas por Marx e Engels. Dessa forma, na obra *Ideologia alemã*, a dominação econômica não se restringiria somente à submissão meramente econômica, mas se estenderia também ao plano espiritual. A dominação extensiva daqueles que dispõem de condições econômicas sobre os que não dispõem dar-se-ia, conforme a compreensão dos autores, via intelectualidade. Os detentores de poder econômico também seriam portadores de capacidades racionais, portanto, sujeitos capazes de operar intelectualmente, de macular planos estratégicos em vista de impor sobre os demais a dominação. Essas idéias, associadas ao poder econômico, é que regulam as relações entre os indivíduos em cada época. Entretanto, é importante destacar que, de acordo com Marx e Engels, a base da dominação consiste no fator econômico.

A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são portanto as idéias dominantes de sua época. (MARX E ENGELS, 1998, p. 48-49).

Em contrapartida, por mais que Adorno tenha se afastado da primazia do econômico em relação às outras dimensões da totalidade, não tem negado a sua importância. Adorno procura ampliar a reflexão sobre os problemas sociais modernos para outros campos; mesmo assim, não deixa de estabelecer vinculação com o econômico. Para Adorno, o marxismo ortodoxo havia enfatizado excessivamente a esfera econômica em detrimento das demais esferas. Por isso, conforme Jay,

no século XX, afirma Adorno, é necessário atribuir o mesmo peso do econômico aos fatores psicológicos, culturais e genericamente sociais. Em lugar de escrever uma nova crítica de economia política, a principal ideologia do período clássico do capitalismo, era mais importante fazer tentativas de formulação de uma crítica das teorias burguesas mais recentes, relativas a outras áreas. (JAY, 1988, p.74).

Adorno, como já se tem visto, direciona sua reflexão filosófica crítica na tentativa de compreender as transformações provocadas pelo intenso desenvolvimento da racionalidade moderna. O frankfurtiano começa por direcionar “maior parte de sua atenção no esforço de compreender o desaparecimento das forças críticas, negativas, na sociedade capitalista mais avançada”. (PUCCI, 1994, p.16).

Dessa forma, com base no que expusemos neste capítulo, em nosso entender, talvez o maior problema da educação contemporânea seja o resgate da *Bildung*, da tensão entre autonomia e adaptação, pois, conforme as constatações acima, a função meramente adaptativa teria predominância. O tensionamento entre autonomia, momento da radicalidade crítica, e a adaptação, momento de conformação, teria se perdido em muitos processos educacionais. Pode-se constatar que a predominância do momento da conformação estaria danificando os processos formativo-educacionais em sua grande maioria. Essa leitura pela categoria trabalho é importante diante das exigências do mercado atual para entender esse reducionismo da formação educacional que Adorno analisa.

Entendemos que o referencial teórico de Adorno nos escritos pedagógicos da década de 1960, na medida em que expressam uma reaproximação com a tradição iluminista kantiana, apresentam uma perspectiva produtiva que possibilita vislumbrar alternativas concretas para empreender mudanças no *status quo* educacional contemporâneo pelo viés da resistência.

III – A EDUCAÇÃO PARA A RESISTÊNCIA: RECONSTRUINDO A AUTONOMIA

A reflexão em torno da perspectiva da formação educacional para a resistência em Adorno é tratada de maneira mais específica na coletânea de artigos e entrevistas radiofônicas publicados na década de 1960. Nesta coletânea, Adorno não se distancia da postura e do modo de proceder que tem adotado, juntamente com Horkheimer, para elaborar o diagnóstico crítico sobre a sociedade administrada na obra *Dialética do esclarecimento*. Adorno mantém retido no núcleo do seu pensamento o modo de proceder dialético, ou seja, a postura crítico-reflexivo. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o diagnóstico elaborado na *Dialética do esclarecimento* - sobre a racionalidade instrumental e a danificação da formação cultural na sociedade de capitalismo administrado, conforme refletimos no capítulo anterior - compõe o pano de fundo das discussões pedagógicas apresentadas na coletânea de artigos denominada *Educação e emancipação*.

Em *Educação e emancipação*¹¹, Adorno, além de manter a postura e as

¹¹ É importante considerar que o título original em alemão, *Erziehung zur Mündigkeit*, também poderia ser traduzido para o português da seguinte forma: *Educação para a maioridade*. No entanto, o tradutor português optou pela tradução *Educação para a emancipação*, porque o termo “emancipação” em português tem maior proximidade tanto com o sentido filosófico atribuído por Kant ao conceito maioridade, quanto com as reflexões em torno do conceito “emancipação” desenvolvidas por Adorno no contexto argumentativo dos escritos pedagógicos. Dessa forma, conforme o próprio título especifica, os desdobramentos teóricos em torno do conceito “emancipação” ou nos escritos pedagógicos adornianos têm como pano de fundo a idéia de formação para a autonomia do sujeito conforme a postulação iluminista kantiana. A autora Lisete Jaehn, com base nas explicações proferidas pelo Dr. Cláudio Almir Dalbosco durante o seminário Iluminismo e Pedagogia em Kant, ajuda-nos a esclarecer a questão: “Muitas vezes surgem questionamentos acerca do emprego, na tradução para a língua portuguesa, dos termos ‘maioridade’ e ‘emancipação’, em que se questiona se esses seriam sinônimos, a partir de Kant (maioridade/*Mündigkeit*) em Adorno (emancipação). Penso que seria esclarecedor, nesse sentido, situar como ponto de partida o fato de que o núcleo central subjacente a essa discussão, tanto em Kant quanto em Adorno, é a idéia da autonomia do sujeito (...). A autonomia em Kant se constitui, por um lado, pela maioridade (*Mündigkeit*), pela emancipação (*Emancipation*) e pela espontaneidade (*Spontaneität*), e, por outro, pela autodeterminação (*Selbstbestimmung*), com o sentido de dar-se a si mesmo a lei (*Selbstgesetzgebung*). Portanto, as duas dimensões constituem a autonomia em Kant. Assim, o título original, *Erziehung zur Mündigkeit*, possibilitaria também a sua tradução para *Educação para a maioridade*, o que daria uma vinculação direta da coletânea à base

características do modo de proceder dialético, procura ampliar sua reflexão na medida em que se reporta ao conceito de formação para a emancipação. Ao se reportar ao conceito de formação para a emancipação, ao que tudo indica, Adorno estaria demonstrando preocupação em resgatar o conceito de formação educacional para a autonomia racional dos sujeitos (maioridade). Conforme destacamos no capítulo anterior, a formação na sociedade de capitalismo administrado orientada por um tipo de racionalidade instrumental torna-se mera adaptação dos indivíduos ao contexto. Com isso, estaria ocorrendo um processo de empobrecimento da formação educacional no sentido da *Bildung*, da formação humana para a emancipação/maioridade racional e moral.

Ao ser instrumentalizada, a razão regride perdendo sua identidade e a capacidade de desenvolver reflexão crítica sobre si mesma. Nesse sentido, a racionalidade instrumental torna-se uma racionalidade restritiva, reducionista. A perda da reflexão crítica é um dano irreparável para a humanidade, pois o caos, a barbárie, podem retornar ao seio da humanidade a qualquer momento. Adorno foi um dos poucos que não consideraram o fim da Segunda Guerra Mundial e o fim da ditadura nazista como sendo as últimas manifestações da guerra, do totalitarismo e da matança generalizada de pessoas, ou seja, o fim da guerra e do nazismo não representou o fim da possibilidade do surgimento de novas barbáries.

O desenvolvimento da racionalidade constituiu processos emancipadores, porém a dinâmica da instrumentalização tem perdido essa dimensão emancipadora. Possibilidades de emancipação já constituídas estão sendo perdidas por uma racionalidade impostora, que desconsidera, despreza e desqualifica essas conquistas. Nesse sentido, a sociedade moderna tem conquistado muitos direitos para se ter uma condição mais humana, contudo muitos deles são relegados em nossos dias.

A reflexão crítica é algo fundamental para uma razão que queira libertar o homem de toda e qualquer forma de dominação e do perigo do retorno à barbárie. O resgate da reflexão crítica, nesse sentido, consistira no resgate da formação cultural no sentido da *Bildung*, da tensão entre o momento da autonomia e da adaptação, pois, se em tempos de capitalismo administrado se sobressai o momento da adaptação, torna-se necessário restituir o momento da autonomia. É preciso restituir a autonomia sem, entretanto, deixar de considerar e de dar importância ao momento da adaptação.

filosófica do iluminismo kantiano. [...] Analisando o significado dos dois termos na língua portuguesa, é compreensível que o tradutor tenha optado pela tradução do termo *Mündigkeit* como emancipação, uma vez que esta palavra contextualizada ou se aproxima mais com o sentido filosófico da maioridade em Kant, bem como é condizente com o sentido que Adorno dá ao conceito de emancipação.” (JAEHN, 2005, p.96-97).

O resgate da formação cultural no sentido da *Bildung* na sociedade de capitalismo administrado, a qual estaria sob o domínio totalizador da razão instrumental, constitui-se num modo de educar para a resistência - de resgatar a flexibilidade da razão sobre si – perante o domínio totalizador e impostor da razão instrumental. Dito de outro modo, a formação educacional para a emancipação pelo viés da resistência constitui-se numa espécie de contraponto ao conceito de razão instrumental.

Na discussão que Adorno desenvolve sobre a formação cultural (*Bildung*) para a emancipação dos sujeitos na coletânea de artigos e entrevistas da década de 1960, em nosso entender, o autor procura fazer uma reaproximação, em alguns aspectos, com a perspectiva de formação educacional iluminista estruturada por Kant.

Conforme a reconstrução que desenvolvemos no primeiro capítulo do presente trabalho, sobre a perspectiva de formação educacional estruturada por Kant em sua obra *Sobre a pedagogia*, podemos constatar que ele atribui papel central à educação para a constituição da humanidade, pois, conforme afirma, “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. (KANT, 1996, p.14). Portanto, podemos reafirmar que a educação na perspectiva kantiana objetiva a formação integral do homem; trata-se de uma formação educacional racional (subjetiva) dos sujeitos com o fim de torná-los autônomos intelectual e moralmente. Nesse sentido, a formação educacional para a autonomia intelectual e moral significa a possibilidade de o sujeito, em razão da sua própria capacidade de auto-reflexão crítica (do exercício de sua racionalidade), agir ou não de acordo com a lei moral, agir por conta própria. Ao se utilizar do “recurso” da crítica, o sujeito é capaz de transformar o mundo. Portanto, a educação, nessa perspectiva, torna-se elemento imprescindível para a constituição da humanidade. A idéia de Kant é a de que a razão é capaz de emancipar e, permanentemente, criticar sua forma de se constituir e se superar.

De maneira análoga a Kant, podemos dizer que Adorno, nos seus escritos pedagógicos, também deposita grande confiança na educação na medida em que reflete sobre a necessidade da formação cultural (*Bildung*) para a emancipação dos sujeitos, para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, conforme veremos na seqüência. Adorno acredita numa educação emancipatória por entender que, por meio desse tipo de educação, será possível resistir a qualquer tipo de totalitarismo uniformizador. Portanto, para Adorno a formação cultural (*Bildung*) para a emancipação seria algo imprescindível para manter a humanidade livre da barbárie provocada pelos sistemas

totalitários, como, por exemplo, o caso do nazismo na Alemanha. Possivelmente, essa confiança na educação seja uma herança kantiana que se expressa nos escritos de Adorno.

Adorno torna explícita sua reaproximação com a perspectiva kantiana ao recorrer ao conceito de esclarecimento para demonstrar a necessidade de emancipação numa sociedade democrática:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio kantiano intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. (ADORNO, 1995, p.169).

Adorno, na medida em que se refere ao postulado iluminista kantiano, demonstra, por meio da própria linguagem, que faz não só uma reaproximação com relação ao ideário filosófico de Kant, mas deixa transparecer certa perspectiva “otimista” com relação à formação para uma racionalidade emancipatória. Adorno estaria depositando credibilidade na racionalidade emancipatória pelo fato de acreditar que o processo pedagógico crítico-reflexivo constituir-se-ia numa das únicas possibilidades de sobrevivência da própria humanidade.

Com base nessas considerações, pretende-se neste capítulo, tomando por base especialmente as entrevistas radiofônicas *Educação para quê?* e *Educação e emancipação*, refletir sobre as possíveis perspectivas emancipatórias que Adorno aponta para a educação contemporânea pelo viés da resistência.

3. 1 - Educação para quê? Para a emancipação

A reflexão acerca do para quê educacional faz-se importante na medida em que se procura encontrar os horizontes mais amplos da educação. Refletir sobre a dimensão “teleológica” da educação é uma necessidade num contexto de adequação quase total dos processos formativos à dinâmica mercadológica e, portanto, de coisificação, inclusive subjetiva, e aos padrões dominantes em termos culturais, sociais e de consumo.

O discernimento auto-reflexivo a respeito do para quê educacional também se torna fundamental numa sociedade cuja tendência à barbárie e à dessensibilização é cada vez mais expressiva. Quando abordamos estas questões, percebemos a necessidade de aprofundar o conhecimento das condições objetivas e subjetivas que impedem o processo de formação cultural e as condições necessárias para se desenvolver uma educação numa perspectiva emancipadora.

Adorno, em debate com Becker em *Educação para quê* (1995, p. 140), explicita a pergunta: para onde a educação deve conduzir? Quando ele pergunta a respeito, tem em mente a questão do objetivo da educação e que essa discussão seja preponderante em relação às questões quantitativas, funcionais e menores. Continua Adorno:

No instante em que indagamos: educação - para quê? Onde este para quê não mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E, sobretudo, uma vez perdido este para quê ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo o objetivo educacional a partir de fora. (ADORNO, 1995, p. 140).

A perda da compreensão e da percepção do para quê educacional, o não-perguntar-se sobre isso, a tendência do mero proceder, sem levar em conta, objetivos mais amplos, não apenas imediatos, diagnosticam a incapacidade reflexiva a que são induzidos e submetidos os indivíduos na sociedade de capitalismo administrado. Essa perda é irreparável, já que os processos passam a ser demarcados pela heteronomia, não pela autonomia. De acordo com Adorno, faz-se necessário refletir a respeito dos fins a que a educação deve levar em virtude das contradições sociais que se vivenciam. Nas palavras do próprio Adorno:

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; 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, 1995, p.181).

O para quê educacional diz respeito, primeiramente, à concepção educacional. Quando se trata de concepções, estamos no âmbito filosófico, antropológico e epistemológico, dos fundamentos e pressupostos da elaboração de propostas educacionais. O debate sobre as concepções educativas na sociedade atual tem sido desafiado à elaboração de proposições teóricas e sistemáticas que intervenham de forma significativa nas estruturas sociais, procurando ampliar e aperfeiçoar o processo democrático.

Assumindo o risco gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria da maior importância política; sua idéia, se me é permitido dizer assim, é uma exigência política. 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, 2000, p.141).

A questão levantada por Adorno sobre a produção de uma consciência verdadeira talvez seja por demais significativa, pois talvez se possa pensar a partir daí um processo educativo que seja a condição de possibilidade do desenvolvimento da consciência verdadeira, a qual implica um processo exigente na perspectiva da formação dos sujeitos enquanto seres que buscam e desenvolvem a liberdade de ser em sua singularidade e a autonomia, que lhes oferece a permanente disposição de escolha, opção, crítica e resistência perante os padrões que dominam o âmbito social e cultural. Essa concepção educacional é vista como um processo emancipador e, portanto, formador de agentes e interventores sociais. Talvez seja esse o significado eminentemente político da formação educacional, um processo adverso ao mero repasse de informações e de saberes

descontextualizados. A formação para uma consciência verdadeira poderia significar, nesse sentido, a promoção da capacidade de cada indivíduo de tomar decisões conscientes e de maneira autônoma.

A “produção de uma consciência verdadeira”, conforme a concepção de Adorno, tornar-se-ia uma exigência imprescindível para que uma democracia pudesse ser assim denominada. O próprio conceito de democracia traz em si a exigência de que os membros de uma determinada sociedade democrática tenham condições de autodeterminar suas decisões e opções políticas de acordo com as suas próprias necessidades existenciais. Uma sociedade verdadeiramente democrática, no sentido pleno de seu conceito, estabelece-se tão-só quando é composta por indivíduos que tenham conquistado a sua maioria, a sua autonomia, ou seja, por sujeitos emancipados. Nesse sentido, uma sociedade verdadeiramente democrática pode ser construída somente por sujeitos autônomos, emancipados, que saibam discernir e reivindicar soluções para os problemas que estejam sendo enfrentados no dia-a-dia de seu cotidiano. Dito de outra forma, uma sociedade verdadeiramente democrática somente pode ser constituída por sujeitos dotados de uma racionalidade conhecedora dos mecanismos condicionantes da realidade.

O pesquisador Newton Ramos-de-Oliveira (1997), no artigo “Reflexões sobre a Educação danificada,” explicita sinteticamente o significado da expressão adorniana, *produção de uma consciência verdadeira*, na medida em que contrapõe a investida totalitária, antidemocrática dos governos autoritários pós-1964 que barraram matizes de uma perspectiva nova para a educação brasileira. Para explicitar o significado da expressão, o autor toma a leitura de Freire procurando estabelecer aproximação entre Adorno e Kant:

A nova educação, aquela que pretendia abrir espaços a uma leitura do mundo, tinha caráter geral, extra-classe e extra-escola. Tinha caráter político, como toda educação que se preza. Freire insiste no domínio da leitura do mundo. Não podemos aproximar esta leitura do mundo a uma adorniana *produção de uma consciência verdadeira*? E essa adorniana indicação não se reporta, como ele mesmo mostrou, a uma kantiana *educação para a autonomia, para a emancipação*? Uma educação para a construção do indivíduo no mundo, um pensamento referido à realidade, uma experiência de formação cultural. (OLIVEIRA, 1997, p.19).

Nesses termos, a tarefa e a finalidade da educação residiriam na produção da autodeterminação pessoal dos sujeitos para que por si próprios, com base em suas próprias

convicções e experiências vividas, possam decidir por si mesmos. Tratar-se-ia de uma educação para a construção de indivíduos inseridos e sem receio de estabelecer diálogo permanente com a realidade e com a própria história.

Portanto, o processo de formação educacional para a produção de uma “consciência verdadeira” não se restringiria ao modelo formal de pensar, mas estaria relacionado à apropriação crítico-reflexivo de processos sócio-históricos. Nesse sentido, a formação educacional para uma consciência verdadeira aproximar-se-ia da concepção kantiana de compreender a educação como arte, algo “raciocinado”, em constante aperfeiçoamento, em transformação constante; logo, está longe de ser um modelo ideal e acabado de educação. O próprio Adorno destaca a dinamicidade da perspectiva emancipatória postulada por Kant, na medida em que reconstrói a argumentação que o filósofo desenvolve para responder à indagação, a ele direcionada, sobre se já viveria numa época esclarecida:

Vivemos atualmente numa época esclarecida. Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente conseqüente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser e não um ser (ADORNO, 1995, p.181).

Nesse contexto, seria oportuno refletir sobre o aspecto da “modelagem” reportado por Adorno na passagem anteriormente referida. Ao que parece, Adorno estaria compartilhando do ideário kantiano quando destaca que a formação educacional para a autonomia não poderia ser algo imposto de fora, pois ninguém tem o direito de moldar alguém a partir de fora. Nesse sentido, Adorno está compartilhando da postulação kantiana de que a educação deve ter um fim em si. É interessante e pode ser esclarecedora a reflexão sobre fim e meios da educação em seus elementos contraditórios desenvolvida por Eidam:

Por um lado, o fim da educação como autonomia e maioridade é algo que não pode ser alcançado e realizado de maneira mecânica ou instrumentalmente; autonomia como capacidade de ações autodeterminadas, não pode ser conquistada de modo instrumental, mas sim, se faz sentir somente a partir daquilo que está em seu próprio conceito. Por outro lado, o fim da educação não pode, no entanto, ser representado como algo que não tivesse mais nenhuma relação com o próprio processo de educação. Se a meta e o fim da educação são a maioridade e a autonomia do educando o fim também deve ser mediado como e no próprio processo educacional. (EIDAM, 2005 p.119).

Essa tensão em relação a fim e meio parece ser significativa para quem está ocupado com a questão do para quê educacional. Fim e meio, objetivo e processo estão dialeticamente relacionados na busca da autonomia e liberdade, na procura da maioridade e emancipação. Devemos concordar com o autor quando afirma que a maioridade não se constitui de maneira mecânica e instrumental e que, ao mesmo tempo, os meios por si só não efetivam o desejado. É preciso conjugar de modo adequado e consistente finalidade e processualidade da educação. O processo vai desenvolvendo a autonomia e a maioridade dos sujeitos à medida que o próprio processo está voltado e conduz à utopia da emancipação e maioridade. As conseqüências pedagógicas desse processo tensionado podem ser expressas, de acordo com Eidam, da seguinte forma:

Autonomia e maioridade devem ser vistas como fim, como transmissíveis através e nesse processo educacional (...) os meios da educação nunca poderão ser vistos como simples meios, num sentido instrumental, senão que os meios empregados no processo educacional deveriam ter a finalidade em si mesmo e ser adequados ao fim visado: a maioridade dos educandos. (EIDAM, 2005, p.121).

Ao acreditar que o fim da educação consiste, portanto, na postulação da maioridade dos sujeitos de uma sociedade democrática, devemos direcionar todo o conjunto da prática educacional para confluir para e corresponder à realização de tal fim. Conforme Eidam: “Se o fim da educação consiste na maioridade dos membros de uma sociedade democrática, é tarefa dos professores, educadores e instituições participantes deste processo pôr a disposição meios adequados para esse fim.” (EIDAM, 2005, p.125). Trata-se, pois, de um processo dinâmico, em constante transformação.

Quando falamos acerca dos objetivos educacionais, talvez se tenha de ter em mente o que diz Adorno sobre as maneiras de evitar os processos regressivos tão presentes em nossa sociedade: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (ADORNO, 1995, p.119).

A preocupação adorniana sobre a barbárie é a preocupação de quem experimentou a regressão em sua própria pele. O processo de educação, nesse sentido, assume uma perspectiva de processo de desbarbarização. Para isso acontecer, será necessário recompor as condições de possibilidade da formação cultural, entre as quais estão a inflexão em relação ao sujeito, a auto-reflexão crítica e a autonomia.

A inflexão em direção ao sujeito é fundamental para garantir o processo educacional emancipador. Numa sociedade que massifica, que impõe padrões e realiza uma produção forçada da subjetividade, essa inflexão se apresenta como uma das formas de recriar as condições de possibilidade de recuperação da formação cultural.

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. (ADORNO, 1995, p. 121).

O sujeito valorizado em sua singularidade e diferença vai reconstituindo sua autonomia e liberdade e torna-se capaz de realizar a auto-reflexão crítica dos mecanismos que conduzem à barbárie; colaborando para que essa consciência se torne geral, estará participando de um processo de sensibilização num mundo dessensibilizado.

A importância da inflexão ao sujeito diz respeito à perspectiva de guardar o que há de mais singular nele, a sua subjetividade, o seu modo de ser e interpretar o mundo, colaborando para o fortalecimento do ego em sua perspectiva de autonomia e liberdade. A inflexão em relação ao sujeito mostra-se, sobremaneira, necessária em tempos de identificação e adequação acrítica aos padrões produzidos pela indústria cultural. Valorizar e focar o sujeito pode significar o restabelecimento de um processo educacional autonomizador e garantidor da expressividade própria e diferenciada da construção e produção subjetiva. Embora a subjetividade seja uma produção e elaboração que se realiza nas interações significativas com o ambiente cultural e social, apresenta-se como um

processo particular de formação no qual o sujeito sente, valora, interpreta, organiza e pensa como aquilo que lhe é muito próprio e que se traduz, nesse desenvolvimento pessoal, como singularidade de ser e sua contribuição social. Nesse sentido, os processos educativos necessitam colaborar na recuperação e no fortalecimento do princípio de diferenciação, que, ao contrário do princípio de identificação forçada, gera a massificação e o empobrecimento da dimensão propriamente pessoal e subjetiva. Esse processo poderá ser fundamental para que os seres humanos sejam acolhidos, respeitados e valorizados em sua particularidade e ontologia próprias.

Essa inflexão adquire um aspecto de importância capital na prevenção das condições que podem nos conduzir à barbárie e à regressão, porque o conhecimento dos mecanismos subjetivos que criam as predisposições e condições de possibilidade da regressão será esclarecedor na prevenção das condições que objetivamente nos conduzem à barbárie. O esclarecimento geral e a reflexão crítica a respeito desses mecanismos parecem ser a garantia de um processo educativo qualificado em termos de formação da consciência verdadeira, tão importante para a emancipação dos sujeitos e da sociedade.

O conhecimento dos mecanismos subjetivos que levam as pessoas a agir de maneira regressiva (preconceito, agressividade, intolerância, incapacidade de acolhida da diferença, dessensibilização dos sentidos, entre outros) diz da fundamental contribuição da psicologia profunda nesse processo de consolidação da formação cultural e educação num sentido emancipador. O diálogo entre a educação e outras áreas do conhecimento como psicologia, sociologia, história e filosofia, parece ser de extrema relevância para o esclarecimento desses mecanismos objetivos e subjetivos que nos conduzem à reincidência de atitudes e ações regressivas.

Para Adorno, a individualidade autônoma constrói-se no processo de formação com base em experiências feitas com profundidade, com criatividade, com apropriação consistente de conhecimentos e capacidade de reflexão crítica sobre a realidade histórica. A palavra “experiência”, na concepção de Adorno, denota uma recepção ativa, crítica e elaborada pelo próprio sujeito. Nesse sentido, a experiência, num sentido adorniano, requer um sujeito envolvido por inteiro e diz respeito ao acúmulo histórico processual e contínuo de seu viver, do seu pensar e do seu agir com autonomia (PUCCI, 1997, p.111). O processo educacional que tem como fim a autonomia dos educandos deve respeitar a individualidade, a particularidade, entretanto a individualidade não pode ser confundida com individualismo. Por isso, “a situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que

cultivamos plantas, que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e ideológico”. (ADORNO, 1995, p. 154).

Segundo Adorno a única forma de manter o potencial emancipador num processo formativo é a manutenção da capacidade auto-reflexiva: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Sem essa auto-reflexão crítica, a educação não passa de um mecanismo de ajustamento e conformidade à sociedade administrada. A auto-reflexão crítica é condição de possibilidade de restauração do processo de formação cultural. Entretanto, em nosso contexto, no qual predomina um tipo de racionalidade instrumental, a reflexão crítica é relegada.

A realidade objetiva, que exige da escola uma sucessão de resultados práticos e quantitativos, relega essa questão para a filosofia, que praticamente não tem espaço no contexto escolar, uma vez que educar para pensar também está colocado fora de moda. Longe disso, deveria estar colocado como um objetivo educacional central para qualquer disciplina e para o qual qualquer professor deveria estar preparado. (JAEHN, 2005, p.104).

Colabora para esclarecer essa questão da auto-reflexão crítica o texto que segue:

A auto-reflexão crítica indica, primeiramente, uma postura que garante o sujeito autônomo, o que se revela através da dimensão indicada pelo prefixo auto. A reflexão considerada um processo de esclarecimento, de negação e oposição à aparência do objeto, permite um especular fundamentado, no qual a procura de aprofundamento deve conduzir, contraditoriamente à inverdade e verdade do objeto. A reflexão auto-crítica diz respeito ao modo dialético de refletir, que se propõe a considerar os movimentos, as contradições e principalmente , a manter a negatividade do pensar. (WERLANG, 2005, p.116).

Garantir a autonomia do sujeito poderá ser um desafio, uma proposta, porém, só acontece na medida em que se realiza um processo de esclarecimento crítico, o qual se utiliza da negação para a desconstrução do que o objeto aparenta ser. O esclarecimento significa um conhecimento que procura as razões, os porquês e as origens dos fatos. A

especulação não seria algo estéril, como muitos costumam afirmar ingenuamente, mas o próprio modo de proceder crítico e reflexivo do pensamento. A razão, ao especular, estará justamente buscando aquilo que oferece fundamento esclarecedor aos dinamismos da realidade. A negatividade do pensar está implícita na *Dialética negativa* de Adorno, que implica o *não contentar-se* facilmente com o que se diz a respeito da realidade e que se apresenta como uma das condições de possibilidade da manutenção da dialeticidade da reflexão, de captação dos movimentos e das contradições do real.

A educação, para Adorno, tem um nome que se mistura à vida dos homens e mulheres, sobretudo daqueles cuja voz e viver não são contemplados; quando emancipadora, a educação colabora para que o sofrimento e angústia dos humanos seja redimida no saber e na vida.

Chamar a educação pelo próprio nome, formação (Bildung), mesmo que esse nome esteja borrado, mutilado, respingado de sangue pelo sofrimento e pela dor dos excluído, dos repetentes, dos mal formados, talvez seja um primeiro passo para a redenção do saber e da vida. (ADORNO, 2000, p.58).

O clima cultural dominante que se vive é de conformidade, de adequação, de “não estar nem aí”, como diz o refrão de uma música atual. Como se contrapor a esse clima que não faz emergir sujeitos, mas que integra, de maneira inteligente e sutil, em sua perspectiva grande parte das pessoas?

A auto-reflexão crítica é a única forma de manter a resistência diante do clima semicultural. (...) O pensar crítico é revolucionário porque é um pensar intransigente, imanente, vinculado ao não dito, ao não conceituável, ao particular, que protesta diante da total identificação. (WERLANG, 2005, p. 119)

A manutenção da resistência passa pelo processo auto-reflexivo, por meio de um pensar intransigente no sentido de ser uma reflexão capaz de negar a lógica do sistema. É imanente porque vai ao concreto da vida, percebendo acuidadamente a realidade não apenas do ponto de vista de sua generalidade, mas em sua particularidade, o que revela

dimensões antes negadas e não conceituáveis, não ditas, mas importantes para se compreender e interpretar com pertinência o mundo.

O pensar auto-reflexivo crítico é revolucionário porque colabora para vislumbrar as possibilidades de mudança, para identificar os potenciais emancipadores e as brechas e contradições do sistema. Ao protestar contra a identificação total dos sujeitos com os padrões impostos pela indústria cultural, o pensar auto-reflexivo oportuniza um agir livre, autônomo, emancipado, que recupera a singularidade e a verdadeira identidade do sujeito.

3.2 – Educar para a emancipação? Pela resistência

A categoria resistência encontra na teoria de Adorno força expressiva e produtiva para refletir sobre o enfrentamento dos processos obstaculizadores e impeditivos da formação cultural (*Bildung*) e da emancipação. Pretendemos, nesta parte do texto, aprofundar o potencial teórico, reflexivo e crítico em torno da categoria resistência.

A dinâmica da formação social capitalista tardia e seus processos que produzem a massificação acabam por debilitar a capacidade de resistência dos sujeitos. Adorno alerta sobre essa tendência de destroçamento do potencial de resistência dos indivíduos e do particular:

A pressão geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular o individual juntamente com o seu potencial de resistência. (ADORNO, 2000, p.122).

Essa pressão geral dominante evidencia a força do processo social sobre os indivíduos e sobre o particular. Resistir, nesse contexto, significa contrapor-se obstinadamente a essa pressão geral, recuperando a singularidade e a consciência verdadeira dos sujeitos. A reflexão adorniana continua mostrando as debilidades e fraquezas desenvolvidas com a perda da resistência individual e particular.

Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual tem a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade. (ADORNO, 2000, 122).

A perda das qualidades subjetivas e da consciência verdadeira, com a sua conseqüente adequação acrítica aos padrões dominantes, desencadeia um processo de fragilização do ego; logo, a contraposição torna-se improvável e quase impossível nesse clima semicultural. A sedução da formação social e de seu dinamismo cria as condições objetivas e subjetivas para a reincidência do processo regressivo.

Os agentes educativos - a família, a escola, a universidade - têm um potencial formativo a ser desenvolvido: fortalecer a resistência parece ser o caminho pára criar as condições de formação cultural na sociedade marcada pelo traço do conformismo.

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 2000, 144).

Resistência, nesse sentido, é a recuperação da dimensão autonomizadora da educação na perspectiva da formação cultural (*Bildung*). O fortalecimento da resistência é tarefa a ser realizada pela família, pela escola e pela universidade, consistindo em formar sujeitos que se posicionem perante o mundo, perante a pressão geral da formação social, e que utilizem a sua razão para pensar novas e outras possibilidades para o curso social. Resistência pode também significar o processo de despertar um novo modo de ver e de interpretar os fatos e acontecimentos da história.

Podemos dizer ainda que a resistência é o resíduo que sobra da não-submissão total do homem à opressão, à influência (pressão) que a racionalidade instrumental exerce sobre os sujeitos. A resistência é fruto de uma natureza e de uma consciência que não se deixa submeter plenamente. Resistir, nesse sentido, não se trata simplesmente de uma oposição, de um enfrentamento, mas é a apropriação e a conscientização sobre aquilo que é residual

nesse processo de incorporação ao capitalismo. Somos forçados, permanentemente, a nos adaptar e a conviver ao modo de vida que a racionalidade instrumental implementa, porém esse modo de vida provoca insatisfação, angústia, depressão, ou seja, ficamos inconformados com essa realidade. Essa inconformação, em nosso entendimento, é um resíduo de resistência que mostra que, por mais que a racionalidade instrumental procure nos abarcar, nos dominar por inteiro, nossa natureza e a natureza da própria razão não permitem que nos tornemos prisioneiros por inteiro dela. Assim, podemos continuar acreditando na possibilidade da emancipação pelo viés da resistência.

3.3 – A recuperação da tensão entre autonomia e adaptação

Falar sobre formação para a resistência em Adorno implica ter presente o duplo caráter da cultura (*Bildung*): adaptação e resistência ou autonomia e adaptação. Conforme já afirmamos no presente texto, esse duplo caráter da *Bildung* deve estar em constante tensionamento, pois, na medida em que se faz necessário formar os sujeitos para a autonomia, não podemos perder de vista a necessidade de adaptação dos sujeitos ao meio em que vivem. Essa relação tensional constitui-se, certamente, num dos problemas centrais com o qual a pedagogia contemporânea se defronta.

Educar os sujeitos para a adequação ao meio trata-se de uma condição necessária para a sua própria sobrevivência numa sociedade orientada pelo viés da racionalidade e do trabalho. O indivíduo precisa ser dotado de racionalidade para agir racionalmente e de competências, habilidades para auto-sustentar-se por meio do trabalho. Nesse sentido Kant, em *Sobre a pedagogia*, conforme destacamos no primeiro capítulo,¹², deixa clara a importância do trabalho para a formação do sujeito. Pelo trabalho o sujeito pode ter o seu próprio auto-sustento, garantir a sua própria sobrevivência – alimentar-se, vestir-se. Conforme afirmamos, a auto-sustentabilidade econômica estaria correlacionada a autonomia racional, pois poder fazer opções inteligentes, autolegislar sobre sua conduta implica dispor de autonomia intelectual e econômica.

Assim como em Kant, essas preocupações também estão subjacentes nos escritos pedagógicos de Adorno e expressam-se quando define o conceito de emancipação:

¹² Mais precisamente nas páginas 38-39.

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. 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 conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível supera-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995, p.143-144).

Na passagem transcrita Adorno deixa claro que a educação, por um lado, deve proporcionar uma formação para que o indivíduo tenha condições de se orientar numa sociedade tecnológica e do trabalho, ou seja, adaptar-se a essa realidade. Nesse sentido, cabe à educação também dotar os indivíduos de competências e habilidades para o trabalho. Por outro lado, deve ocupar-se com a formação de indivíduos autônomos, dotá-los de capacidade para fazer uso de sua própria racionalidade. Dessa forma, o processo formativo educacional,

ao mesmo tempo, necessita dar conta de formar habilidades técnicas e o domínio da metodologia – necessária para o mundo do trabalho – e desenvolver a educação como uma idéia de humanidade, que, nesse sentido, necessita se guiar por princípios éticos e políticos. (JAEHN, 2005, p. 110).

Portanto, trata-se de uma adaptação à realidade de maneira consciente, para que o indivíduo compreenda criticamente as adaptações que faz. Pucci destaca o significado da tensão entre autonomia e adaptação nos seguintes termos: “Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza” (PUCCI, 1997, p. 90). Para Adorno, essa tensão constitutiva da cultura no sentido da *Bildung* é imprescindível para se pensar na possibilidade da emancipação pelo viés da resistência diante dos determinismos impostores da sociedade de capitalismo administrado. Não se poderia pensar a produtividade da *Bildung* numa perspectiva de formação para a autonomia sem levar em

consideração essa tensão; negar qualquer um dos pólos constitutivos da *Bildung* significaria impossibilitar a realização da formação integral dos sujeitos, da formação para a autonomia.

Adorno tentou nos mostrar que a formação cultural é um longo processo histórico de mediação e de continuidade que visa a humanização do homem na sua racionalidade, sensibilidade, corporeidade, materialidade; visa humanizar o homem, suas relações e o mundo biológico, material. (PUCCI, 1997, p.111).

A humanização deve ser o fim de toda a ação pedagógica num sentido emancipatório. Por isso, a formação cultural no sentido da *Bildung*, em Adorno, da restauração da autonomia intelectual e moral pela educação, fundamenta-se numa leitura dialética, tensional, entre o processo de adaptação e de autonomia. Conforme o próprio autor destaca, trata-se de um processo ambíguo do qual a educação não pode se desviar. O próprio ser humano é marcado por ambivalências, contradições e conflitos em seu interior; a sociedade em que vivemos é marcada por conflitos e contradições. Os conflitos, as contradições não podem ser ignorados no processo educacional que visa à autonomia, mas devem ser tornados conscientes, pois uma educação que ignora as contradições e os conflitos torna-se ilusória, e não contribui para a formação da personalidade humana autônoma.

Adorno destaca a necessidade da dialética para que a educação seja emancipatória a qual, na perspectiva adoniana, como postura teórica, é uma forma de interpretar a história, a vida, o mundo. Nesse sentido, trata-se de uma postura teórica que considera o conjunto do movimento histórico e suas contradições; que considera o ser humano em seu conjunto, com sua racionalidade, corporeidade, sensibilidade; que compreende os seres humanos como produtores de sua existência, num permanente processo de busca. Portanto, é uma forma aberta de pensar e conhecer, que não se fixa nem se conforma com a mera adaptação, mas busca sempre uma abrangência maior, a autonomia.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Buscamos, no decorrer do presente trabalho, a partir da reconstrução da perspectiva de formação educacional iluminista estruturada especialmente por Kant, desenvolver uma análise crítico-reflexiva tomando por base os principais conceitos do diagnóstico desenvolvido por Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento*, com fim de compreender o processo de danificação da formação educacional para a emancipação na contemporaneidade. Num momento posterior, recorreremos aos escritos pedagógicos de Adorno da década de 1960, especialmente às entrevistas radiofônicas *Educação para quê?* e *Educação e emancipação*, para destacar as possíveis perspectivas de formação para a emancipação apontadas pelo filósofo para a educação contemporânea.

Podemos constatar, com base no diagnóstico de Adorno e Horkheimer, que a danificação da formação educacional está relacionada à perda da dimensão emancipadora da razão. Adorno e Horkheimer, ao construírem seu diagnóstico crítico sobre o modelo de racionalidade imperante na sociedade de capitalismo administrado, identificam um modelo de racionalidade a que denominam “racionalidade instrumental”. O conceito de racionalidade instrumental é utilizado pelos autores para expressar o reducionismo ao qual tem sido submetida a concepção de racionalidade herdada da tradição clássica, especialmente do iluminismo, no contexto da sociedade de capitalismo administrado.

De acordo com os autores, a civilização ocidental, ao erigir a racionalidade direcionada à dominação, ao poder e, atualmente, à satisfação de fins econômicos imediatos como norma fundamental da civilização, destitui a racionalidade de qualquer sentido de verdade, de moral e de ética para a vida do homem. A racionalidade, ao ser

configurada de forma mais efetiva, como adminículo do aparato econômico e de poder, acaba por recair em ofuscação. A razão tornada instrumento de fabricação de objetos e de manipulação da realidade é destituída dos aspectos crítico e reflexivo, ou seja, a razão instrumentalizada é incapaz de desenvolver autocrítica. Ocorre uma absolutização da abstração matemática e da lógica (que se consubstancia na lógica do mercado) como se nela estivesse contida a totalidade das dimensões e implicações da racionalidade humana. A razão torna-se neutra, aistórica, visando satisfazer a interesses impostos de fora, definidos *a priori*, desconsiderando a deliberação sobre aspectos políticos, éticos e morais. Ao ser destituída a dimensão crítica e reflexiva, a racionalidade, ao invés de contribuir para clarificar o mundo, torna-se instrumento de dominação, tanto da natureza quanto do homem pelo próprio homem. A racionalidade tornada instrumental é reduzida a mero operar da lógica formal, que ignora o momento temporal.

A verdade torna-se sinônimo de comprovação científica dos fatos, pela experimentação e pelo critério da funcionalidade. Tudo aquilo que não pode ser comprovado cientificamente é destituído de verdade, é algo sem importância – emoções, sentimentos, tradição, história. A razão, nesse sentido, torna-se sinônimo de procedimento eficaz, baseada em princípios estritamente autômatos, operacionais. A perda da dimensão reflexiva da racionalidade provoca a alienação total dos homens.

A perpetuação do *status quo* dá-se via mecanismo da indústria cultural, que, com base numa racionalidade de tipo técnico-instrumental, utiliza-se da abstração matemática e da ação estratégica para “fabricar” bens culturais de consumo homogêneo. Na medida em que os bens culturais são absorvidos pelo processo de produção capitalista e submetidos às leis do mercado na sociedade de capitalismo administrado, transformam-se, por um lado, em bens lucrativos e, por outro, em produtos ideológicos de dominação. Portanto, os objetivos da indústria cultural não visam à formação cultural dos sujeitos no sentido da *Bildung*, mas à produção de bens culturais lucrativos e ideológicos, numa perspectiva de manutenção do *status quo*. Dessa forma, a indústria cultural visa satisfazer às necessidades criadas por ela mesma à massa dos consumidores conformados e dispostos a conviver numa condição de espectadores satisfeitos com o estado de alienação (corrupção, desigualdades sociais, violência, desequilíbrio ambiental, falta de recursos econômicos para a educação) do contexto atual.

O agir racional dinâmico, crítico-reflexivo, transformador da realidade social, requerido pelos iluministas clássicos, na sociedade de capitalismo administrado é limitado a um tipo de agir técnico-científico, metódico, meramente procedimental e estático. Nesse

sentido, o agir racional é reduzido a um agir operacional autômato, com fim calcado estritamente no lucro. Trata-se de um tipo de racionalidade que produz um agir orientado por um caráter de neutralidade, formalístico, por isso, incapaz de estabelecer princípios que orientam a ética, a moral e a política. Dessa forma, esse modelo de racionalidade, na medida em que atinge a esfera das relações sociais em escala global, danifica os processos de formação subjetiva dos sujeitos e, além disso, inviabiliza toda e qualquer iniciativa de práticas transformadoras da realidade social deturpadora da vida humana. Na perspectiva da racionalidade instrumental, estariam bloqueadas as possibilidades de transformação social em nível estrutural.

Podemos constatar que a formação educacional contemporânea, nesse contexto de predomínio da racionalidade instrumental, é uma dimensão que sofre as nefastas conseqüências que o processo de mercantilização desregulamentada produz socialmente, pois o contexto das relações de troca, na sociedade administrada, é transposto para o interior do meio educacional, o que acaba danificando o processo de formação educacional no sentido da *Bildung*. A formação educacional, ao ser influenciada pelas leis mercantilistas, é incorporada pelo mercado econômico e, conseqüentemente, submetida às suas leis, que se orientam pelos princípios do lucro. O papel da formação educacional nos moldes da mercantilização reduz-se à mera adaptação dos indivíduos à realidade social.

Muitos indivíduos participam da “educação” de maneira acrítica, buscando tão-só um diploma que lhes promete um futuro bem integrado à sociedade. A profissionalização nestes moldes é mero jogo de preparação para o atendimento das necessidades do mercado, culturalmente torna-se uma possibilidade de elevação de suas condições e padrões culturais e sociais com o fim de obter bem-estar individual, que permita as condições básicas de consumo social.

Pesquisas recentes, por meio de constatações estatísticas, revelam o empobrecimento da formação escolar no Brasil. O tipo de desenvolvimento “desregulamentado” que o sistema capitalista adotou tem como conseqüência imediata, além da fragilização social-humanitária (caos existencial, desequilíbrio ambiental, violência, corrupção), reflexos corrosivos no âmbito da formação escolar. Constatamos que ocorre, em nível de Brasil, empobrecimento no sentido de apropriação cultural (de conhecimento), o que se evidencia pela média obtida pelos alunos, que vem decaindo progressivamente em exames realizados pelo Ministério da Educação e Cultura nos últimos anos, como é o caso do Enem. A avaliação realizada com alunos do ensino médio e básico de escolas públicas e particulares, a mais recente em 2006, mostra que é extremamente

preocupante o declínio da apropriação de conhecimentos pelos estudantes (O Gargalo..., 2007, p. 16). Por isso, o exercício da reflexão sobre a formação educacional para a emancipação, em nosso contexto, torna-se uma exigência, pois a apropriação dos bens culturais da humanidade (o conhecimento) sofre um processo de empobrecimento.

A recuperação da idéia de formação que se traduz no conceito de *Bildung* é fundamental na educação contemporânea. Em meio a um contexto no qual se sobressai o momento da adaptação conformista à realidade, é necessário restituir o momento da autonomia. A força e o domínio totalitário com que se impõem os impeditivos da formação educacional para a emancipação, na contemporaneidade, necessitam ser enfrentados com uma crítica radical dos processos de dominação. Por isso, entendemos que a primeira saída, em vista da transformação do *status quo* educacional e social, é radicalizar a crítica no sentido de levá-la ao extremo. O restabelecimento da reflexão crítica pode ser possível por meio de uma formação cultural ampla, na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, no sentido propriamente da *Bildung*. A formação humana integral dos sujeitos compreende, por um lado, a preparação para o mundo do trabalho (adaptação) e, por outro, a formação moral, ética e política (autonomia) para que o sujeito possa orientar-se no mundo sem a necessidade de tutela de outro.

Entendemos que não se trata de refutar o progresso tecnológico que a sociedade moderna tem conquistado. O problema consiste no fato de que na maioria das vezes, em nome do progresso, do desenvolvimento técnico-científico e econômico, vidas humanas são sacrificadas e a natureza em seu conjunto é destruída de maneira irracional. Acreditamos que é preciso desenvolver uma análise crítica sobre o modelo de racionalidade instrumental para compreendermos que este modelo não pode ser validado, em razão dos seus limites para o desenvolvimento humano na perspectiva da ética, da moralidade, da formação educacional para a autonomia e de uma qualidade de vida digna para todos os sujeitos.

Dessa forma, a emancipação pode se dar pelo processo de desenvolvimento da resistência, que implica o restabelecimento de uma visão dialética tensional entre autonomia e adaptação. O restabelecimento da *Bildung*, nesse sentido, representa a possibilidade de formar sujeitos que se adaptam à realidade, tendo consciência dos processos de dominação vigentes. A adaptação consciente significa a não-submissão total dos sujeitos aos ditames da racionalidade instrumental.

Somente sendo crítico o sujeito pode deixar de ser vítima, e uma das condições é ser crítico radical, percebendo os mecanismos de dominação que tentam se impor aos

sujeitos. Achar que o sujeito é livre numa sociedade oprimida é a pior ilusão que se pode ter sobre a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi e Maurice Cunio, 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. *Teoria da semicultura*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliviera, colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, ano XVII, n. 56, p. 388-412, dez. 1996.
- _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n, 248, 23 dez. 1996, p. 27.833-27.841. Disponível em: <http://www.mec.br>.
- BUCHON, Consuelo Sanchez. *Pedagogia*. Tradução de Josephina Maria Lacerda Vieira. Rio de Janeiro, 1958. (Coleção AEC)
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1333-1356, 2004.
- _____. *Problemas de atualidade da teoria crítica? Indústria educacional hoje*. Piracicaba, São Paulo, 2006. (mimeografado).

- _____. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: UPF, 2003 p.37 – 60.
- DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Fundação Getulio Vargas, Instituto de Documentação. SILVA, Benedicto (coordenação); NETTO.../et al./. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1986.
- DUARTE, Rodrigo. *Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia: com um estudo da obra de Durkheim, pelo Professor Paulo Fouconnet*. Tradução de Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- EIDAM, Heinz. Educação e maioridade em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005 p. 104-137.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.
- _____. *Educar em tempos incertos*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FLICKINGER, Hans-Georg. Dimensões da maioridade e a educação. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: UPF, 2005. p.51 – 69.
- FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIOLO, Jaime. A pedagogia em Kant. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 137 – 153.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa, I: racionalidad da la acción y racionalización social*. Madrir, Taurus, 1999.
- HOBBSAWM, Eic J. *A Era das revoluções: Europa 1789-1848*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- HOZ, VÍCTOR GARCIA. *Dicionário de pedagogia labor*. Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1964. Tomo 1.
- JAY, Martin. *As idéias de Adorno*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- JAENH, Lisete. *Educação para a emancipação em Adorno*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Coimbra: Edições 70, 1960.
- _____. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- MAAR, Leo Wolfgang. Adorno, semiformação e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.
- _____. Lukács, Adorno e o problema da formação. *Lua Nova*, São Paulo: Marco Zero, n. 27, 1992.
- _____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- MACPHERSON C.B. *A teoria política do individualismo possessivo*. Tradução de Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MATOS, Olgaria C.F. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MÜHL, Eldon Enrique. Crítica à racionalidade instrumental: as contribuições de Adorno e Horkheimer. In: CENCI, Ângelo Vitério (Org.). *Ética, racionalidade e modernidade*. Passo Fundo: Ediupf, 1996. p. 61- 80.
- MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2. ed. Petrópolis: Vozes/ Edifuscar, 1994. p.83-101.
- PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2. ed. Petrópolis: Vozes/ Edifuscar, 1994.
- _____. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de (Org.). *Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: São Paulo, Universidade de São Carlos, 1997. p.89-115.

_____. Filosofia negativa e arte: Instrumentos e roupagens para pensar a educação. In: ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos-de (Org.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004. p.89-96.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Indústria cultural, semiformação e educação do educador. In: ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos-de (Org.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004. p.151-173.

TIBURI, Márcia. *Uma outra história da razão e outros ensaios*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

TÜRCKE, Christoph. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. In: ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de (Org.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004. p.41-59.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução de Lilyane Deroche – Gurcel. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

WERLANG, Júlio César. *Educação, cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno*. Passo Fundo: EdIFIBE, 2005.

O GARGALO da educação. *Zero Hora*, Porto Alegre, 8 fev. 2007. p.16.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A indústria cultural e as consciências felizes: Psiques reificadas em escala global. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de (Org.). *Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade de São Carlos, 1997 p.117-137.