

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Zaira de Oliveira Canci

EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA EM KANT E
ADORNO: FORMAÇÃO CULTURAL E
SEMIFORMAÇÃO

Passo Fundo

2014

Zaira de Oliveira Canci

EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA EM KANT E
ADORNO: FORMAÇÃO CULTURAL E
SEMIFORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2014

Zaira de Oliveira Canci

Educação para autonomia em Kant e Adorno: formação cultural e semiformação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco - UPF - Orientador

Prof. Dr. Alex Sander da Silva - UNESC - Examinador

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl - UPF - Examinador

Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci - UPF - Suplente

Aos meus pais que souberam compreender minha
ausência e meu silêncio.

Sou grata ao Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco, pelo permanente apoio intelectual, por seu comprometimento, pelo modo que conduziu as orientações, conversas e, também, pelos conselhos.

Agradeço aos professores Dr. Ângelo Vitório Cenci, ao Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl, e aos demais professores e componentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Também agradeço aos professores e demais participantes do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE) por oportunizar a apresentação parcial dos resultados da pesquisa.

Sou grata, ainda, ao Prof. Dr. Alex Sander da Silva, por gentilmente aceitar compor a banca examinadora.

Por fim, sou grata à Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo financiamento desta pesquisa.

Pasmo sempre quando acabo qualquer coisa. Pasmo e desolo-me. O meu instinto [...] deveria inibir-me de acabar; deveria inibir-me até de dar começo. Mas distraio-me e faço. O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de uma cedência dela. Começo porque não tenho força para pensar; acabo porque não tenho alma para suspender.

Fernando Pessoa.

RESUMO

A presente pesquisa possui um duplo objetivo. Investigar, em primeiro lugar, como o conceito de maioria de Kant está na base da noção adorniana de educação. Em segundo lugar, problematizar brevemente em que termos a noção de autonomia atribuída por Adorno à educação, ancorada na maioria kantiana, ainda é apropriada para analisar a mercantilização da educação e, decorrente dela, o reducionismo da formação cultural à formação técnica profissionalizante. Esse duplo objetivo é perseguido por três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado origem e significado da maioria, aborda a dimensão jurídica e política da maioria. Busca alertar o leitor para os riscos que emergem ao campo educacional quando a maioria é reduzida somente ao seu sentido jurídico. Ou seja, busca mostrar, ancorando-se no esclarecimento kantiano, que o sentido democrático e formativo de educação precisa da concepção política de maioria. Trata, ainda, da origem moderna da maioria, detendo-se nonexo entre esclarecimento e maioria, no modo como aparece no texto de Kant “*Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*”. O segundo capítulo concentra-se em investigar como o conceito kantiano de maioria influencia decisivamente a concepção adorniana de educação como autonomia. Além disso, analisa o sentido crítico do esclarecimento assumido por Adorno, o qual deriva de um duplo movimento de pensamento: de sua crítica ao sentido epistemológico moderno de esclarecimento, o qual deságua na instrumentalização da razão levada a cabo pela ciência moderna; e, de sua crítica ao reducionismo da noção de formação cultural à semiformação. Esse duplo movimento de pensamento, e essa é a conclusão mais importante do capítulo, está ancorada pelo nexokantiano entre esclarecimento e maioria pedagógica. Por fim, o terceiro capítulo recompõe, primeiramente, o percurso desenvolvido na dissertação, e a influência que a noção kantiana de maioria exerce nas conferências radiofônicas de Adorno. Com certa inspiração na exegese competente que Foucault faz do texto kantiano “O que é esclarecimento?”, procura-se, ainda, mostrar a atualidade do nexokantiano entre esclarecimento e maioria para tratar de uma questão educacional contemporânea de primeira grandeza, a saber, o reducionismo da formação cultural à formação técnica profissionalizante. A metodologia empregada nos três capítulos da dissertação é de natureza bibliográfica. Nesse sentido, todo percurso desenvolvido nos três capítulos ancora-se no procedimento hermenêutico, o qual prima pelo trabalho paciente de escuta do texto investigado e pelo esforço de sua reconstrução racional.

Palavras-chave: Educação. Maioria. Autonomia. Formação Cultural.

ABSTRACT

The present research has a double goal. Investigating, first, how the majority concept of Kant is on the base of the Adornian notion of education. Secondly, problematizing soon on what terms the autonomy notion assigned by Adorno to education, anchored on Kantian majority, is still appropriated to analyze the education commodification and, arising from it, the reductionism of cultural formation to vocational technical formation. This double goal is chased by three chapters. The first chapter, entitled origin and meaning of majority, addresses the legal and political dimensions of majority. It searches alerting the reader to the risks that emerge to the education field when the majority is reduced only to its legal sense. In other words, anchoring themselves in Kant's explanation, that the democratic and formative sense of education needs of the political conception of majority. Following, still in the first chapter, it treats of the modern origin of majority, pausing in the nexus between clarification and majority, in the way that appears on the Kant's text "*Answer to question: what is clarification?*". The second chapter concentrates on investigating, first, how the Kantian concept of majority influences decisively on Adornian concept of education as autonomy. Secondly, it treats of analyzing the critical sense of clarification assumed by Adorno, which drifts of a double movement of thought: of its critic to the modern epistemological sense of clarification, which flows on the instrumentalization of reason taken by modern science; and, of its critic to reductionism of the cultural formation notion to semiformalization. This double thought movement, and this is the most important conclusion of the chapter, is anchored by the Kantian nexus between the pedagogical clarification and majority. Lastly, the third chapter treats, first, in abstract form of all developed routes in the dissertation, of the influence that the Kantian majority notion exerts in the Adorno's radio conferences. Following, with certain inspiration in the competent exegesis that Foucault does of the Kantian text "What is clarification?", we search for showing the present of the nexus between clarification and majority to treat about a contemporary educational issue of the first greatness, knowing, the cultural formation reductionism to vocational technical formation. The methodology that was used on three chapters of the dissertation is by a bibliography nature. Accordingly, all developed routes on three chapters anchor on the hermeneutic procedure, which presses the patient work of the text investigated listening and the effort of its rational reconstruction.

Key words: Education. Majority. Autonomy. Cultural Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ORIGEM E SIGNIFICADO DA NOÇÃO DE MAIORIDADE.....	20
1.1 Dimensão política e jurídica da maioria.....	20
1.1.1 Maioridade jurídica.....	21
1.1.2 Maioridade política.....	24
1.2 Maioridade: itinerário histórico do conceito	27
1.3 Sobre o desenvolvimento da maioria na filosofia de Kant	35
1.3.1 As condições e as datas de publicação de <i>Resposta à pergunta:</i> <i>que é esclarecimento?</i>	42
2 A INFLUÊNCIA DA MAIORIDADE KANTIANA NA COMPREENSÃO ADORNIANA DE EDUCAÇÃO	52
2.1 Limites do esclarecimento.....	57
2.2 Os limites da formação cultural	64
3 BREVE DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O REDUACIONISMO DA FORMAÇÃO.....	73
3.1 Entre a adaptação e resistência: retomada da formação à experiência formativa	79
3.2 A educação à maioria na contemporaneidade: sobre a maioria nas questões educacionais atuais.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	102

O conceito maioridade (*Mündigkeit*) é associado, principalmente, ao período Iluminista, mas sua discussão se inicia muito antes. Noções de maioridade podem ser observadas na Grécia clássica e antiga Roma. Certamente, o que entendemos contemporaneamente por maioridade tem raízes nesta discussão inicial, mas foi com o pensador alemão Immanuel Kant, no século XVIII, sobretudo, no ensaio *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, que o conceito recebeu tratamento mais rigoroso e sistemático. Kant define esclarecimento (*Aufklärung*) como a saída do sujeito do estado de menoridade. O filósofo inicia sua definição explicitando justamente o que a maioridade não é. Para Kant, a razão autônoma é responsável pelo abandono do estado de menoridade dos sujeitos, premissa que demonstra a confiança irrestrita na razão (KANT, 1985, p.100).

Na modernidade, o programa kantiano almejava a liberdade e a autonomia pelo uso limitado e crítico da razão. Na análise contemporânea de Adorno e Horkheimer essa mesma razão seguiu outro caminho, transformando-se em razão instrumental. Adorno, na *Dialética do Esclarecimento*, juntamente com Horkheimer, parece cético em relação ao esclarecimento, mais precisamente, aos rumos tomados pela racionalidade moderna. Os filósofos se propuseram o desafio de compreender o esclarecimento a partir do processo civilizatório, ancorando-se na concepção weberiana do desencantamento do mundo.

Já, nas conferências radiofônicas¹ Adorno assume o projeto kantiano de maioridade entendendo a definição kantiana como extremamente atual e necessária à formação e à democracia. Adorno não critica a concepção kantiana de maioridade, mas os rumos tomados pela razão ao longo do processo de civilização, permitindo-lhe que assumia a concepção kantiana de maioridade, compreendida principalmente como educação e formação cultural.

Precisamos nos perguntar se ao criticar o programa do esclarecimento na *Dialética do Esclarecimento* e ao assumir a noção kantiana de maioridade nas Conferências Radiofônicas Adorno não cai em contradição. Ou, então, caso não haja contradição, o que justifica sua apreciação positiva da maioridade kantiana? Vamos defender a hipótese, em nossa dissertação, que Adorno não cai em contradição ao criticar o esclarecimento porque foca, nas Conferências Radiofônicas, na potencialidade pedagógica inerente ao projeto de

¹ O livro *Educação e Emancipação* é uma compilação de textos, fruto de quatro conferências radiofônicas - textos redigidos e posteriormente divulgados em rádio - e quatro conversas com Hellmut Becker. Essas conferências radiofônicas foram reunidas e organizadas por Gerd Kadelbach e, publicadas em 1970, ou seja, após a morte de Theodor W. Adorno. No Brasil a coletânea foi traduzida por Wolfgang Leo Mar com o título da última conversa de Adorno, *Educação e Emancipação*.

esclarecimento, concebendo-o como maioria. Quando desenvolve, na *Dialética do Esclarecimento*, a crítica ao formalismo da razão, o filósofo analisa os rumos tomados pelo esclarecimento ao longo da civilização. Sua crítica não põe em dúvida o primado pedagógico do programa defendido por Kant, mantendo, desse modo, os potenciais educativos inerentes à *Aufklärung*.

A crítica que Adorno faz em relação à razão diz respeito à sua transformação em mecanismo de opressão e ao rompimento com o projeto Iluminista. Na *Teoria da Semicultura* o filósofo descreve o momento em que a cultura encontrou condições ideais à concretização de seu princípio norteador, a saber, uma sociedade livre e justa pelo acesso à formação e aos bens culturais. Esse ideal é almejado pelo Iluminismo e também assumido pela burguesia quando ascendeu ao poder, entre os séculos XVII e XVIII. Adorno relata a transformação da cultura em valor de troca a partir do momento em que ela se desvinculou das condições sociais que a engendra, outorgando-se valor a si mesmo, convertendo-se em valor de troca. O ideal almejado pelo Iluminismo, de uma sociedade livre e justa, que seria conquistado pelo acesso à formação e aos bens culturais, é simplesmente abandonado. Seu lugar é ocupado pela semiformação impulsionada pela monopolização da formação cultural, mercantilização da educação e, por fim, pelas condições implantadas pelo sistema capitalista.

O diagnóstico adorniano é lapidar: a formação cultural se converteu em semiformação e a razão esclarecida em razão instrumental. O acesso oportunizado pela indústria cultural através da pseudodemocratização dos bens culturais e de informação contribui à inaptidão do sujeito em realizar experiências formativas autênticas. Foram negadas as condições essenciais à compreensão e ao entendimento verdadeiro destes bens, agora acessíveis a milhares de pessoas, o que comprova a relação cega entre o sujeito, a cultura e o mundo em que vive e atua. A inaptidão à experiência nada mais é do que a incapacidade do sujeito ler, interpretar e compreender o mundo que o cerca, condição essencial para sua atuação como agente transformador da sociedade. Essa parece ser a maior dificuldade da educação: conseguir reavivar, ou seja, retomar no sujeito sua capacidade de realizar experiências formativas.

Adorno (1995, p. 150) chama atenção para esta problemática nas Conferências Radiofônicas, enfatizando a importância de educar para a experiência formativa, de educar com vistas à maioria. Educar para a experiência formativa é o mesmo que educar para a racionalidade, para a conscientização, e significa compreender o caráter ambíguo da educação. Ou seja, educar para a experiência formativa compreende a educação para a adaptação e resistência.

Adorno critica a educação que apenas produz pessoas bem ajustadas, denominando-a de modelagem de pessoas. Para o filósofo, a educação precisa educar para a adaptação, pois a educação seria ideológica se não preparasse os homens para viverem no mundo; mas, ao mesmo tempo, também precisa educar para a resistência. A vida no mundo exige adaptação e resistência, processo dialético que prepara o sujeito para sua orientação no mundo, pois no contato com os outros, com o diferente, o sujeito precisa preservar sua subjetividade e individualidade.

A preservação da subjetividade e individualidade está associada diretamente com a capacidade de interpretar e compreender a realidade de maneira original e crítica, configurando a capacidade de resistência do sujeito. Quando Adorno fala que se interpõe entre o sujeito e a realidade aquela camada estereotipada que é preciso se opor, o filósofo faz alusão à realidade criada pela indústria cultural, pela mídia, pelos meios de divulgação de informações, pelas influências externas. Tal realidade acostuma as pessoas à percepção de um simulacro, elaborado por ideologias e pela economia que dificultam e impedem estes mesmos sujeitos de realizarem experiências primárias e diretas para compreender a realidade para além daquele simulacro.

Adorno ressalta que é tarefa primordial da educação reavivar a capacidade do sujeito realizar experiências formativas, pois disso depende a leitura, a interpretação e a interação do sujeito com o mundo e, conseqüentemente, sua capacidade de modificá-lo. Educar para a experiência formativa reafirma o compromisso da educação em educar para a adaptação e resistência, entendendo que nos defrontamos atualmente muito mais com a necessidade de educar para a resistência.

Deste modo, é preciso relacionar a educação baseada na experiência formativa às constantes transformações que marcam a contemporaneidade. Pedro Goergen reforça essa ideia mostrando sua preocupação diante das rápidas transformações que marcam a sociedade contemporânea e que a influenciam diretamente. Assim afirma que “[...] a educação corre o risco de transformar-se num complexo e poderoso mecanismo de adaptação do indivíduo ao sistema social vigente” (GOERGEN, 2009, p. 6).

Neste ponto, destacamos a influência dos mercados de trabalho e econômico na formação dos sujeitos, que culmina na valorização mercadológica da educação e conseqüentemente em sua redução à formação técnica e profissionalizante², ou seja, a

² Adorno é crítico da tendência à tecnificação formativa, que não se restringe apenas à formação técnica profissionalizante. A tecnificação da formação não se expressa apenas na formação profissional, mas sim em uma tendência mundial que acompanha a movimentação das demandas da indústria educacional, das políticas

completa adaptação do sujeito às necessidades e influências do mercado econômico e de trabalho. Nesse sentido, falamos da formação especializada e fragmentada, cujo objetivo de dar conta das demandas profissionais, desconsidera a formação humana do sujeito. É preciso considerar que a redução da formação se expressa mais enfaticamente na formação profissional, porém é necessário observar que como tendência mundial analisa-se a propensão à tecnificação formativa como um todo. E, nesse ponto, ressaltamos que é técnica toda formação que querendo profissionalizar desconsidera a formação humana.

Já adentrando ao ponto nuclear da pesquisa, desse cenário emerge o desafio de pensar a tendência à tecnificação da formação como tendência mundial e conseqüentemente analisá-la a partir da formação técnica profissionalizante. Entendemos que se torna técnica toda formação que querendo apenas profissionalizar afasta-se da formação humana, ou seja, toda formação sem formação humana é técnica e, portanto, é semiformação. Deste modo, nossa problemática, e também nosso desafio, é propor a retomada da formação humana compreendendo-a como formação à maioria. Para isso, investigaremos como o conceito de maioria de Kant está na base da noção adorniana de educação e se a noção de autonomia atribuída por Adorno à educação, que se ancora na maioria kantiana, ainda é apropriada para analisar o reducionismo da formação. Com isso em mente, objetivamos destacar a necessidade de educar a resistência frente a essa tendência mundial da tecnificação da formação. Para isso buscamos compreender em que medida a maioria, através da

públicas, das necessidades do mercado de trabalho e de interesses da própria economia, alterando a compreensão do sentido da própria formação. Ressaltamos, porém, que a tecnificação da formação se acentua em maior proporção à formação que se destina mais diretamente à profissionalização. Enfatizamos as transformações que vem ocorrendo e que a perpassam diretamente; com ênfase nas disciplinas com finalidade prática, diminuição do tempo destinado à própria formação, a supressão das disciplinas humanas, entre outros. Porém, como tendência mundial, a tecnificação da formação também pode ser observada nas formações que não se destinam tão diretamente ao mercado de trabalho, como as próprias licenciaturas que também enxugaram seu currículo. Becker, na coletânea *Educação e Emancipação* (apud ADORNO, 1995, p. 150), no diálogo com Adorno ressalta e por esse motivo o citamos aqui, que é “justamente na formação profissional do trabalhador [que] necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e elevado nível de reflexão”. Becker faz esse apontamento tendo em mente o questionamento de Adorno quanto ao que consistiria a aptidão à experiência formativa. Deste modo, o profissional preserva-se frente à permanente transformação das necessidades cambiantes do mercado e da própria pressão exercida pelo mundo administrado. Neste diálogo, a preocupação de ambos volta-se à compreensão estreita do conceito de racionalidade, compreendida apenas como capacidade formal de pensar. Adorno (1995, p. 151) ressalta que esse tipo de inteligência é importante e necessária, porém, destaca que ela tem se resumido à capacidade lógico formal de pensar. Nesse ponto apontamos a estreita ligação da compreensão da racionalidade como capacidade lógico formal de pensar a tendência a tecnificação da formação, ou seja, sua restrição à formação técnica profissional. Junta-se a isso a preocupação dos educadores com as mudanças nos processos de trabalho que, de acordo com Becker (apud ADORNO, 1995, p. 152), teria se tornado uma preocupação pedagógica. Para Adorno (1995, p. 153) essas mudanças são sempre novamente o mesmo e, por isso, torna-se necessário uma educação para a resistência, ou seja, que vá além da compreensão da racionalidade como capacidade lógico formal do pensamento de objetivo autoconservativo e que transcenda à preocupação imediata da educação com as mudanças nos processos de trabalho.

formação humana e cultural, contribui para reavivar nos sujeitos a aptidão em realizar experiências formativas autênticas.

Então, para pensar a educação à maioria como propõe Adorno na coletânea *Educação e Emancipação* é indispensável percorrer, mesmo que brevemente, a concepção kantiana de maioria. Tendo isso em vista busca-se no próprio texto de Kant *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* o entendimento maior do conceito. Dada a complexidade desse texto, busca-se amparo em Michel Foucault, especificamente, na primeira e segunda horas do Curso de 5 de janeiro de 1983, publicado posteriormente com o título *Governo de Si e Governo dos Outros* (FOUCAULT, 2010, p. 13-400).

Igualmente oportuno é discorrer, mesmo que concisamente, sobre os motivos que nos impeliram a tratar da maioria. Adorno (1995, p. 169) deixa claro, ao longo de toda a coletânea *Educação e Emancipação*, que o objetivo da formação (*Bildung*) deve ser a promoção da maioria. Desse modo, não há como não tratar da maioria em Kant uma vez que Adorno a tem como referência central para pensar a educação como autonomia. Nesse sentido, o recurso a esses dois pensadores deixa claro o quanto o tema da maioria é imprescindível para pensar a educação.

Adorno ressalta, na referida coletânea, a necessidade da educação voltar sua atenção à maioria. O filósofo, especialmente nos debates que levam o título *Educação Após Auschwitz e Educação e Emancipação*, pontualiza decisivamente a respeito da necessidade de educar tendo em vista à maioria. Esta, como tratada por Kant e posteriormente defendida e reinterpretada por Adorno, torna-se exigência a toda formação e democracia. A autonomia, a capacidade de pensar e agir por conta própria, são pressupostos indispensáveis a uma sociedade mais justa e humana. Também não se pode deixar de analisar que nos debates de Adorno a educação está intimamente ligada à experiência nazista. Seu esforço em pensar e propor uma educação à maioria também é esforço direcionado para que a barbárie da segunda guerra não se repita.

E, por fim, é sensato dizer que experiências próprias, especialmente da graduação, inspiraram nossa curiosidade no estudo do conceito. A tensão, facilmente observada nas discussões de colegas, estudantes das áreas humanas e técnicas, que concluíam precipitadamente sobre as diferenças entre formação humana e formação técnica profissionalizante, revelava oposição, dicotomia, oposição e exclusão - ou era humana ou era técnica. Por fim, discutia-se que a formação técnica e profissional tem objetivos claros, principalmente em referência ao campo de atuação, enquanto que as áreas humanas não têm

definição clara dos problemas que trata, ou seja, não tem uma finalidade específica. Nesse sentido, observamos a maioria como referência para pensar a formação técnica e profissional em uníssono à formação humana e cultural frente à tendência mundial da tecnificação da formação observada nas falas destes jovens estudantes e profissionais.

Estas conversas informais deixavam transparecer como primeira necessidade a formação específica para o trabalho, ou seja, àquela cuja finalidade é específica e visível desde a escolha inicial presente nas diversas formas de ingresso no ensino superior. A formação, entendida como provedora do mercado de trabalho deveria suprir suas demandas de modo a objetivar o desenvolvimento de habilidades pontuais a ela. Enquanto que a maioria intelectual-moral, como tratada por Kant e defendida por Adorno, era referida ao plano da experiência cotidiana. Em síntese, entendia-se que a formação deveria se restringir apenas às demandas profissionais, ou seja, autoconservativa, sendo que a maioria pertenceria, então, à sequência da vida, dispensável na educação formal. A problemática que emerge deste cenário alude à questão tratada nos parágrafos acima. A saber, a tendência a tecnificação da formação. É nesse momento que a maioria, como formação cultural e humana, torna-se imprescindível, pois, como já mencionado, toda formação que prescindir da formação humana torna-se apenas formação técnica, ou seja, adaptação, tornando as experiências formativas do sujeito descaracterizada da humanidade que lhe deveria ser inerente.

Ainda pode-se observar como aspecto determinante para o estabelecimento desta condição, a necessidade da especialização dos saberes, a formação restrita às respectivas áreas de abrangência: “as demandas de uma formação mais breve e tecnicista [...], a mentalidade imediatista que reina no cenário econômico e social e que penetrou fortemente nas instituições de ensino” (CENCI; DALBOSCO; FÁVERO, 2008, p. 117). Assim sendo, a própria mercantilização da educação culmina em uma formação apressada, que não cumpre com seu papel de desenvolver no sujeito sua autonomia.

Como visto, a educação tem se inclinado à formação para o mercado de trabalho e excluído a formação cultural, entendendo-a como desnecessária e inviável. A educação, neste contexto, tem se mostrado preocupada em preencher o processo formativo com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para o trabalho. A educação, como ressaltou Goergen (2009), tem sofrido a influência destas transformações que marcam a sociedade contemporânea. Ela tem sofrido sob o impacto do domínio da informação sobre a formação, do conhecimento especializado sobre o saber.

Ressalta-se, ainda, que as políticas educacionais também contribuem à transformação do campo educacional em indústria educacional³, distorcendo a compreensão do que realmente deve-se buscar através da formação. A formação restrita à profissionalização culmina na instrumentalização do sujeito, pois não o prepara para uma atuação ética com o mundo, ou seja, para sua relação ética com os outros, na sociedade. Entende-se a importância da formação profissional, que não deixa de ser, segundo o vocabulário adorniano, a adaptação do sujeito no mundo, mas ressalta-se que dissociada da formação cultural, da formação à experiência formativa, ela contribui à heteronomia, à menoridade, pois sozinha não constrói a subjetividade e tampouco a autonomia do sujeito. Com esta problemática em mente, ressaltamos a necessidade de educar para a resistência, para a conscientização, enfim, para a aptidão à experiência formativa. Becker (apud ADORNO, 1995, p.150) aponta que é:

Justamente na formação profissional do trabalhador [que] necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um nível elevado de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor [Adorno] designou como ‘pressão do mundo administrado’.

Becker discute com Adorno a necessidade de a educação assumir, no conjunto da estrutura educacional, da pré-escola à formação de idosos e, inclusive, a formação que aparentemente têm objetivos mais práticos, como a formação profissional, a educação para a experiência formativa. As permanentes mudanças e transformações, a rapidez com que se apresentam novas informações e a maneira como são intercambiáveis parecem torná-la cada vez mais necessária. Ainda de acordo com Becker:

a permanente mudança [...] torna necessária uma espécie de educação para a resistência e para o controle das mudanças. Esta educação para suportar as contínuas mudanças é aquilo que confere um novo significado ao indivíduo ---- novo, face a pedagogia tradicional que pensava o indivíduo como sendo fixo e estático (apud ADORNO, 1995, p. 153).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de preparar os sujeitos para a vida no mundo, capacitando-os para que mantenham sua individualidade e sua subjetividade. Adorno ressalta que, atualmente, a sociedade premia a não individuação e a atitude colaboracionista no sentido da adaptação à situação vigente. Ao correlacionar com este fato, acontece o que ele

³ O conceito indústria educacional é tratado por Dalbosco (2010b) no livro “*Pragmatismo, teoria crítica e educação*”.

chama de fraqueza do eu⁴ (ADORNO, 1995, p.153). Adorno destaca a necessidade de formar para a conservação da subjetividade e individualidade no processo de reavivar a aptidão em realizar experiências formativas.

Educar para a experiência formativa é tornar conscientes todos esses mecanismos que a impedem, pois, como afirma Adorno (1995, p. 154), o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência. Ou seja, é preciso formar tanto à individualidade como à sociedade, observando que contemporaneamente é muito mais necessário vislumbrar a resistência.

Considerando o arrazoado acima, faz-se necessário, neste momento, mencionar os caminhos escolhidos na elaboração da dissertação. A pesquisa, por ser de natureza teórico-bibliográfica e de âmbito conceitual, visa à reconstrução e análise de teorias da tradição intelectual, em especial, do filósofo Theodor W. Adorno e Immanuel Kant. Por esse motivo, não dispensou a leitura de comentadores e o fichamento das respectivas obras. Enfatizamos algumas das obras de Adorno e Kant escolhidas para realização do trabalho: de Adorno destacam-se *Educação e Emancipação*, *Dialética do Esclarecimento* e *Teoria da Semicultura*. Para sua análise nos apoiamos em comentadores como Alex Sander da Silva, Antônio Zuin, Bruno Pucci, Cláudio Dalbosco, Pedro Goergen, Rodrigo Duarte, e, Newton Ramos de Oliveira. De Kant privilegiou-se o texto *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, pois sua leitura é fundamental à compreensão dos conceitos de esclarecimento e maioridade. Justamente pela complexidade do texto kantiano, buscamos apoio pontual em Foucault. Utilizamos, ainda, em relação às obras de Kant, o livro *Sobre a Pedagogia*, pois nos auxilia na compreensão do que Kant pensa sobre a formação com vistas à maioridade.

A pesquisa, sendo de natureza bibliográfica, primou pelo “diálogo com autores e teorias atuais ou do passado [...] formulando seus problemas a partir deste diálogo” (DALBOSCO, 2010a, p.43). Destaca-se, ainda, a importância da prestação de contas conceitual com a história, ou seja, com a produção intelectual do passado. Nas palavras de Gadamer (2009, p. 100), “É preciso prestar contas de nossa pré-conceptualidade para o nosso filosofar, na medida em que procuramos esclarecer a implicação dos termos conceituais com os quais a filosofia lida”. Nesse sentido, a pesquisa fez uso do método qualitativo, pois prioriza aspectos humanos e culturais. Nas palavras de Dalbosco (2010a, p. 47), quando se

⁴ Ao se referir ao enfraquecimento do eu, Adorno chama atenção ao processo de não-indivuação que acontece na sociedade e que se correlaciona à formação. A “fraqueza do eu” seria resultado de uma formação enfraquecida que privilegia a não-indivuação e a atitude colaboracionista. O sujeito, nesse sentido, não se forma para a autonomia, mas para a adaptação. É isso que Adorno (1995, p. 153) observa quando se refere à fraqueza do eu.

trata de “fenômenos socioculturais, como é o caso dos processos educativos, as opções metodológicas, [...] precisam dar conta dos processos qualitativos, isto é, do caráter complexo, contingente e imprevisível [...] da ação humana”.

Diante do que apresentamos acima, sintetizamos agora a estrutura dos capítulos da dissertação da seguinte maneira: na primeira seção do primeiro capítulo, intitulada *Dimensão política e jurídica da maioria* abordamos o significado conceitual de duas dimensões do conceito de maioria. Essa abordagem faz-se necessária para pontualizarmos às limitações e diferenças da abordagem jurídica e política do conceito. Na sequência, enfatizamos, na seção *Maioria jurídica*, a compreensão jurídica de maioria, apontando, a partir de Flickinger, para algumas limitações dessa compreensão à educação. Tratamos, na seção seguinte, intitulada *Maioria política*, da compreensão política do conceito, reportando-nos à noção kantiana que servirá de base a Adorno, para pensar a educação e a formação cultural. Na seção intermediária desse primeiro capítulo, intitulada *Maioria: itinerário histórico do conceito*, analisamos o percurso histórico do conceito de maioria, referindo brevemente os períodos que antecederam o movimento Iluminista, nos quais a maioria não se encontra textualmente em evidência. Apontamos, ainda, mas de maneira sucinta, para os impulsos da escola de Frankfurt à compreensão da maioria educacional. Ainda no primeiro capítulo, optamos, na seção intitulada *Sobre o desenvolvimento da maioria na filosofia da história de Kant*, pela breve reconstrução da filosofia da história de Kant, analisando a problemática do esclarecimento como maioria. Por fim, já encerrando o primeiro capítulo, com a seção denominada *Reconstrução do ensaio: Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, buscamos examinar, apoiando-nos em Foucault, o momento histórico e as condições em que Kant publicou seu já referido texto.

Adentramos, com isso, no segundo capítulo da dissertação. Na primeira seção, intitulada *A influência da maioria kantiana na compreensão adorniana de educação* – ressaltamos a importância e influência que a definição kantiana de maioria exerceu no pensamento de Adorno, em particular, quando o filósofo pensa a educação e a formação cultural. Também pontualizamos, mesmo que ligeiramente, na referida seção, a problemática da tradução do conceito *Mündigkeit* como emancipação ou maioria. Diante dessa questão, apoiando-nos em Flickinger, optamos pela tradução de *Mündigkeit* como maioria, pois emancipação não consegue abarcar integralmente o que Adorno compreendeu por *Mündigkeit*. Na seção *Limites do esclarecimento* objetivamos apresentar algumas notas acerca dos limites da *Aufklärung*. A crítica central é desenvolvida por Adorno e Horkheimer na

Dialética do Esclarecimento. A objeção dos autores se volta à ambiguidade da *Aufklärung*, pois ao mesmo tempo em que é processo de desencantamento do mundo, transforma-se em fonte de dominação. Segundo os autores, a dominação da natureza pela esfera humana e tecnológica teria ocasionado a semiformação. Nesse ponto, os autores descrevem a função assumida pelo esquematismo kantiano na sociedade capitalista. Chamam atenção para o condicionamento da apercepção da realidade ter se limitado à racionalidade em sentido estritamente instrumental, colocando-se a serviço apenas do capital. Ao findar o segundo capítulo, temos por objetivo apontar, na seção *Os limites da formação cultural*, para os limites do esclarecimento. Com esse objetivo em mente, reconstruímos o núcleo do texto de Adorno, *Teoria da semicultura*, considerando as críticas feitas anteriormente sobre os limites do esclarecimento. Segundo o texto de Adorno, as camadas menos favorecidas da população, antes de acessar a formação cultural, são capturadas pelo capitalismo tardio e pela indústria cultural, não alcançando mais a formação cultural. Esse contato precário com a cultura, provocado pela supervalorização do conhecimento voltado à dominação da natureza, ou seja, sua valorização mercadológica culmina na desvalorização da própria formação, a qual é reduzida à semiformação.

Por fim, o terceiro capítulo. Na primeira seção, intitulada *Breve diagnóstico da educação contemporânea: o reducionismo da formação*, elaboramos o diagnóstico da educação contemporânea, apoiando-nos em Adorno e, também, no pensamento de Pedro Goergen. Observamos a tendência ao reducionismo e à tecnificação da formação expressos principalmente na educação destinada à profissionalização, conseqüentemente a transformação da educação em um nicho econômico. Nesse ponto, o próprio Goergen recorre a Adorno, observando que a formação cultural conteve-se frente à profissionalização. O núcleo do conceito formação reduz-se, desse modo, apenas ao âmbito profissional, voltando-se tão somente à adaptação e busca pela autoconservação. Não é questionável a necessidade da formação profissionalizante, mas sim sua redução a apenas esse âmbito. Tendo isso em vista observamos que a formação profissional contemporânea ainda necessita da formação cultural ampla, cuja raiz está em Kant, como formação à maioria, reinterpretada como educação para a autonomia, em Adorno. Na segunda seção do terceiro capítulo, intitulada *Entre a adaptação e resistência: o resgate da formação à experiência formativa*, reconstruímos o conceito de experiência formativa. Retemos desse conceito a defesa da proposta de formação à maioria almejada por Kant e, posteriormente, reinterpretada por Adorno. Segundo Adorno, a educação precisa educar para a adaptação e resistência,

possibilitando ao indivíduo sua capacidade de fazer experiências formativas. O filósofo, nesse sentido, propõe que a educação conduza à formação de consciências verdadeiras. Na seção intitulada *A educação à maioria na contemporaneidade: sobre o sentido da maioria nas questões educacionais atuais*, finalizando o terceiro capítulo, esboçamos, mesmo que brevemente, em que sentido a concepção adorniana, de educação como autonomia, ainda é essencial para pensar criticamente o reducionismo da ideia de formação na contemporaneidade.

1 ORIGEM E SIGNIFICADO DA NOÇÃO DE MAIORIDADE

O presente capítulo divide-se em duas partes: na primeira abordaremos a dimensão jurídica e política da maioria; na segunda, voltamos-nos à origem histórico-filosófica do conceito.

1.1 Dimensão política e jurídica da maioria

No que se refere ao significado de maioria, cabe observar que sua concepção corriqueira tende a reduzi-la apenas ao seu âmbito jurídico. Tal compreensão abdica de suas pretensões enquanto projeto de formação à autonomia. Deste modo, nas seções que seguem realizamos uma reconstrução de ambas as dimensões apontando limitações da compreensão jurídica.

Em um primeiro momento é possível associar o significado do conceito maioria à compreensão que se refere ao âmbito jurídico. Porém, mesmo que pareça, em um primeiro momento, fácil de compreender, o conceito “maioria” apresenta uma diversidade de significados que depende diretamente do contexto de seu emprego. A compreensão mais comum e usual diz respeito ao sistema jurídico, com ampla aplicação prática em áreas referentes ao Código Civil, Penal e ao direito de voto.

Nesse seu sentido mais corriqueiro, diz-se que um sujeito é maior quando este atingir a idade determinada por lei e conseguir assumir a responsabilidade pelos seus atos. Essa noção de maioria é jurídica e determinada externamente ao sujeito. Diferentemente é a compreensão kantiana de maioria que se refere à dimensão política e não se restringe ao âmbito jurídico. A noção de maioria política aponta ao que Kant define como “uso público da razão”, que se trata, resumidamente, da coragem do sujeito em expor suas convicções em debate público para avaliação, o que o obriga a sua defesa com base em argumentos legítimos (FLICKINGER, 2005, p. 52).

É preciso, a partir disso, diferenciar a compreensão jurídica da noção política da maioria. A primeira confere maioria a todo aquele que tiver atingido uma idade mínima determinada por lei. A segunda compreensão se desprende da área jurídica e diz respeito à constituição intelectual e moral do sujeito. Essa compreensão de maioria não se fixa à idade, pois como observou Kant (1999 apud HOYER, 2005, p. 25), muitos homens atingindo a maioria jurídica permanecem durante toda a vida em estado de menoridade.

Como se observa, a maioria possui compreensões distintas que apontam à necessidade de sua tematização, especialmente ao pensar a problemática no campo da educação. A maioria, pensada apenas sob o entendimento jurídico, legitima a formação de uma comunidade de egoístas preocupados apenas com a legalização de seus interesses próprios⁵. Tal concepção contraria a compreensão kantiana de maioria como uso público da razão, orientada por uma visão cosmopolita de mundo e da máxima da humanidade como fim em si mesmo.

Sendo assim, a distinção que segue abaixo toma como pressuposto a problemática que emerge da compreensão estreita da noção jurídica de maioria. Um dos pontos que resulta ao campo educacional dessa compreensão diz respeito à privatização do espaço público aos interesses privados e, desse modo, a arrogância que faz um ser humano tomar o outro como meio e não como fim em suas ações. No campo educacional é de grande valia que a formação também aborde cuidadosamente a maioria jurídica, porém, se abordada apenas nesse sentido, a maioria torna-se auxiliar no desenvolvimento de um espaço público onde os interesses privados predominam em detrimento do progresso geral da comunidade.

1.1.1 Maioria jurídica

As pessoas tornam-se membros da sociedade liberal-burguesa, herdeira da visão iluminista de liberdade humana enquanto pessoas portadoras de direito. Ou seja, a sociedade é composta de sujeitos com liberdade para seguirem seus interesses dentro de um espaço social e juridicamente organizado que é a sociedade. Sendo assim, ao mesmo tempo em que são reconhecidas como pessoas de direito, reconhecem os outros também como pessoas detentoras de direito. Há, nesse sentido, um reconhecimento mútuo que, resumidamente, pode-se dizer que é o imperativo da sociedade, no caso, o imperativo do reconhecimento de direitos que torna possível a sociabilidade.

As regras de direito, nessas determinações, regem a integração do sujeito no contexto social, porém o fato da pessoa ser detentora de direito nada pode dizer a respeito da

⁵ O conceito “comunidade de egoístas” é utilizado por Flickinger (2005) e refere-se à limitação da compreensão de maioria apenas ao âmbito jurídico, segundo ele “Se o objetivo do processo educacional se esgotasse na formação de indivíduos comprometidos somente com as exigências oriundas da ideia jurídica da maioria, chegaríamos a legitimar uma comunidade de egoístas em busca de suas vantagens à custa dos outros e preocupados [...] exclusivamente, com a legitimação de seu comportamento pelas prescrições do direito” (2005, p. 56). O autor chama atenção à limitação do termo que determina o sujeito apenas a cumprir o que é determinado por lei, despidendo-o de compromissos ético-sociais. Nesse sentido, sua limitação diz respeito o desvinculamento das ações das implicações ético-sociais.

maioridade em termos jurídicos. A noção de maioridade jurídica refere-se, mas propriamente, à capacidade que o sujeito deve possuir para manejar seus próprios direitos e, ao mesmo tempo, para reconhecer o outro também como detentor de direitos. O reconhecimento deve desenvolver-se em mão dupla, ou seja, reconhecendo-se e reconhecendo o outro como detentor de direito.

Conforme afirma Flickinger, “primeiro, as regras jurídicas devem servir para o indivíduo [...] realizar seus próprios interesses e, segundo, essas mesmas regras definem [...] o espaço disponível no qual os demais membros da sociedade as utilizam também” (2005, p. 53). A concepção da maioridade jurídica refere-se à maioridade adquirida, ou seja, a pessoa é vista como maior quando completar a idade que a lei julgar necessária para que consiga manejar seus direitos e participar da vida civil.

Nesse sentido, o que torna possível a sociedade ou uma estrutura social sociável são as definições legais da noção de maioridade. O sujeito, ao reivindicar sua maioridade, o faz sabendo previamente que deve, ao exigir respeito, também respeitar a autonomia e a liberdade dos outros. Esse respeito chama-se reconhecimento mútuo e está na base da noção de maioridade de âmbito jurídico.

Mesmo que o estado jurídico, que caracteriza a pessoa como pessoa de direito, garanta sua inclusão na estrutura social da vida civil, isso, por si só, não legitima de fato sua maioridade. O indivíduo além de pertencer à vida civil precisa dispor de capacidade para exercer seus direitos e deveres, responsabilizando-se plenamente pelo seu agir. Há, nesse caso, alguns problemas, pois existem grupos que não podem, de modo absoluto ou relativo, exercer seus direitos e ao mesmo tempo responsabilizar-se plenamente pelas suas ações. A sociedade, desse modo, através de sua legislação reconhece situações onde não há condições para que alguns grupos exerçam plenamente sua maioridade, ou seja, agindo autonomamente e responsabilizando-se pelo seu agir. De acordo com o exemplo citado por Flickinger (2005, p. 54), essas situações encontram-se nos artigos 3º e 4º do novo código civil, e é exatamente nesse momento que a educação apresenta-se como espaço primordial à implantação da noção de maioridade, pois, os artigos referem-se a grupos que representam a maior parte dos que recebem atenções educacionais.

Nessa direção, cabe à educação possibilitar que esses grupos de menores alcancem o estado de maioridade contribuindo através da formação para se tornarem autônomos, ou seja, senhores de si. Com isso, eles evitam o estado de menoridade da qual fazem parte as crianças, jovens e aqueles que por razões de enfermidades, vício ou deficiência se veem submissos à

tutela. Sendo assim, a educação pode contribuir à noção de maioria jurídica possibilitando a todos uma formação que conduza a este tipo específico de autonomia, ou seja, ao direito de decidir e representar os próprios interesses ao mesmo tempo tornando-os responsáveis pelas próprias ações. A qualificação jurídica dos indivíduos os capacitará para que façam uso do seu direito de decidir, qualificando-os para que se tornem membros plenos da sociedade.

Porém, há uma problemática no que concerne ao trabalho educacional apenas se restringir ao alcance da maioria em sentido estritamente jurídico. A educação não pode limitar seu trabalho ao ensino e manejo adequado dos instrumentos que o âmbito jurídico dispõe à vida civil. A finalidade da educação deve ir além da capacitação dos indivíduos para que realizem e representem seus interesses no espaço legal da sociedade. Não há como negar que é essencial que a educação também se volte à maioria no sentido jurídico, possibilitando aos indivíduos que reconheçam seus direitos, leis e deveres. Porém, este não deve ser seu objetivo único.

É preciso que o sujeito saiba decidir sobre seus próprios interesses, que saiba escolher seus representantes, fechar contratos, que seja reconhecido como pessoa de direito e, portanto, como membro da sociedade liberal. Porém, “Esse sentido de maioria é o mais amplo possível e, por assim dizer, a dimensão mínima da conotação desse conceito” (FLICKINGER, 2005, p. 55). Desse modo, é preciso buscar a maioria além da dimensão jurídica, pois o jogo legal fundamenta o agir autônomo apenas na esfera legal, ou seja, no respeito referente apenas à legalidade, e não questiona, nesse sentido, “os conteúdos, os efeitos ou os valores ético-morais que subjazem à [esta] postura” (FLICKINGER, 2005, p. 55).

A concepção de maioria jurídica apresenta uma limitação que concerne à situação das exigências do direito liberal se restringirem apenas a validade das leis. De acordo com essas exigências, as pessoas são obrigadas apenas a cumprir o que lhe é determinado pela lei. Segundo Flickinger (2005, p. 56), a limitação da noção de maioria compreendida apenas sob a ótica jurídica diz respeito ao nível de abrangência da própria compreensão de maioria, ou seja, as leis não conseguem abarcar obrigações ético-morais. Nesse sentido, o sujeito precisa unicamente prestar contas, para validar suas ações, às leis. A legalidade da ação é determinada pelas regras jurídicas do jogo, não havendo referência ou questionamento sobre os conteúdos, os efeitos ou os valores ético-morais que dizem respeito à postura dos sujeitos. O enquadramento ao jogo jurídico basta para considerar a ação legítima.

Esse ponto de vista fica bem expresso nas palavras do próprio autor: “a maioria juridicamente determinada permite apenas um modo de sociabilidade, o qual vem despido de

qualquer compromisso ético-moral vinculado a valores essenciais” (FLICKINGER, 2005, p. 56). A garantia de integração do sujeito na vida civil se basearia apenas no reconhecimento de seus semelhantes como pessoas de direito, o que ocasiona o abandono da responsabilidade das ações em esferas ético-morais. A responsabilidade, nesse sentido, se restringe apenas ao cumprimento da legalidade referente ao âmbito jurídico.

Se o processo educacional recorrer somente ao desenvolvimento da ideia de maioria jurídica se legitimará uma comunidade de egoístas, como afirma Flickinger (2005, p. 56). Trata-se então, nesse sentido, de uma comunidade onde seus membros estariam preocupados apenas em enquadrar seus interesses particulares às regras jurídicas da trama social. Desse modo, em tal comunidade quem conseguir vincular suas ações à legalidade não precisa preocupar-se nem tampouco responsabilizar-se pelos danos que possivelmente viriam a sofrer outras pessoas e o próprio meio ambiente.

Uma formação apenas preocupada com o sentido jurídico da maioria legitima o comportamento profundamente egoísta da busca por vantagem à custa dos outros, o que conduz “a insociável presunção (arrogância), fazendo com que o ser humano tome o outro simplesmente como meio, e não como fim de sua ação” (DALBOSCO, 2011, p. 79). Ora, isso contraria o fim eminentemente político da educação, da formação moral do sujeito para a intervenção no ambiente político, que é lugar legítimo do debate, discussão e reflexão sobre questões e problemas referentes ao melhoramento e progresso da comunidade e não apenas de alguns interesses particulares, o que caracteriza a privatização do espaço público.

1.1.2 Maioridade política

Do mesmo modo que discorreu-se sobre a dimensão jurídica da maioria, mencionar-se-á a dimensão política da noção kantiana do conceito. Kant em seu ensaio *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, trata da dimensão política da maioria pelo emprego público da razão. O filósofo deposita muita responsabilidade na postura esclarecida do homem, a tal ponto que ao longo do texto afirma que o homem, apenas por um momento, pode adiar seu esclarecimento, mas nunca renunciá-lo totalmente, nem para si mesmo, nem tampouco a seus descendentes (KANT, 1985, p. 110). Renunciar significaria romper com os direitos da própria humanidade.

De acordo com o filósofo, o esclarecimento é a saída do homem de seu estado de menoridade, estado do qual ele próprio é culpado. Nesse momento do ensaio, Kant define

como condição à maioria o emprego público da razão. Com essa afirmação, se refere à *sapere aude*⁶, concebendo-a como coragem de fazer uso público do próprio entendimento em todas as dimensões, superando o estado de covardia e preguiça que caracteriza o estado de menoridade. A postura esclarecida mencionada inicialmente se caracteriza pela coragem do indivíduo em fazer uso público de sua razão. A dimensão do público remete à necessidade que o indivíduo possui de formular suas ideias na presença do outro, pelo fato de que ninguém é capaz de formar a si mesmo de maneira isolada. Consta-se, a partir disso, que a maioria não se realiza isoladamente, mas sob o impulso que é a presença do outro.

A maioria é vivida verdadeiramente apenas no espaço público que se caracteriza pela multiplicidade de posições e opiniões. Ela é exercida apenas em público, pois é nesse espaço que os membros da sociedade se submetem a críticas. O espaço público possibilita a reflexão sobre os próprios pensamentos, posturas e ações, enfim, sobre si mesmo. Essa submissão do próprio eu promove a postura autocrítica, o reconhecimento de si e o desenvolvimento da razão. A presença do outro no debate impede a tomada de decisões egoístas, baseadas na unanimidade artificial em detrimento do consenso justificado. O espaço público é o espaço legítimo e mais adequado para o debate sobre questões e problemáticas da comunidade, da humanidade, do mundo como um todo. É preciso respeitar o espaço público para que não seja usado a fim de interesses e de corporativismos grupais.

Voltando à Kant, o filósofo faz uma exigência ao se referir ao uso público da razão. Tal exigência diz respeito à liberdade. A liberdade é condição ao emprego público do entendimento, pois seu uso público e livre permite que os homens pensem por si mesmos, portanto, que o público se esclareça. O público com sua liberdade de manifestação é visto pelo filósofo como condição que possibilita o esclarecimento, pois o contato social e a circulação livre das ideias torna possível o projeto do esclarecimento da humanidade. Kant atribui às instâncias públicas, não somente às instituições de educação formal, o dever de promover o exercício da liberdade.

A liberdade é condição essencial sem a qual não é possível o emprego público da razão. Kant entende, de acordo com Flickinger, “que o 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 tomada de decisões sobre questões da sociedade” (2005, p. 65). O espaço público é visto como espaço político primordial e, nesse sentido, destinado essencialmente à troca de opinião a respeito da comunidade ou do local no qual se vive. A

⁶ Kant (1985, p. 100) no texto “*Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento?*” define *sapere aude* como a coragem de fazer uso do próprio entendimento, sendo essa a essência do esclarecimento.

atividade de reflexão e de posicionamento a respeito dos assuntos referentes à ordem pública, ou seja, do bem público é vista como atividade essencial e profundamente humana. Nesse sentido, a condição primordial para que se exerça este tipo de atividade é a liberdade irrestrita ao uso público da razão.

Contemporaneamente pode-se argumentar que a sociedade já disponibiliza todas as condições para que o sujeito faça uso público de sua razão, ou seja, faça valer legalmente seus direitos à liberdade política. Como afirma Flickinger: “o próprio catálogo dos direitos humanos, incluído nas constituições dos países ocidentais conteria critérios suficientes para impedir qualquer restrição do ‘uso público da razão’” (2005, p. 66). Porém, há indícios de que este espaço autêntico da sociedade destinado à atividade naturalmente humana do uso público da razão esteja rumando à privatização. Flickinger faz alusão ao uso que é feito do espaço público, ou seja, ao uso privado que privilegia a contemplação de interesses privados e grupais.

O espaço público, portanto, espaço político destinado aos debates a respeito do que é melhor ao desenvolvimento da comunidade, tem se tornado espaço para uso e defesa de interesses privados. Kant via na liberdade do uso público da razão a própria compreensão do político. É nesse sentido que sua concepção ganha importância, pois o sistema político contemporâneo tem dissolvido esse espaço considerado pelo filósofo como essencial para o debate a respeito dos rumos da comunidade. Cabe apenas ao cidadão, consciente de sua liberdade e autonomia, repudiar esta situação.

É preciso reverter essa desapropriação do espaço político destinado ao uso público da razão e, portanto, ao melhoramento da comunidade como um todo. Cabe à educação reagir oportunizando uma formação que capacite os sujeitos ao exercício de sua maioria política. Ou seja, para que compreendam a situação de vulnerabilidade de muitos grupos sociais e do próprio meio ambiente, que se disponham a articular em público essas situações, apontando para sua transformação e superação. É preciso que usem da coragem, *sapere aude*, no âmbito civil e em todas as dimensões.

A noção kantiana de maioria depende fundamentalmente da formação dos indivíduos. Essa formação deve oportunizar o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, os habilitar ao uso público e livre do entendimento. Precisa considerar o outro como parte integrante e fundamental do processo de formação, pois ninguém se forma sozinho. O sujeito deve compreender o outro como parte integrante de sua formação e desenvolvimento. Deve

partir da premissa de que não há como se desvincular da responsabilidade pelo outro em suas ações, ideias e na forma como se relaciona e vê o meio ambiente.

Para que isso se realize é preciso que os sujeitos se formem com vistas à maioria e que essa maioria extrapole sua compreensão jurídica. A coragem civil, a *sapere aude*, exige uma consciência clara a respeito da própria maioria política, por isso a educação deve oportunizar o uso público e consciente da razão às gerações mais novas para que tenham a ousadia de levantar a voz em público com o objetivo de melhorar a comunidade. A formação com vistas à maioria ampara-se em uma concepção cosmopolita de mundo, ou seja, preocupa-se com a comunidade, com a humanidade e as nações como um todo, não apenas com interesses particulares e egoístas.

A formação à maioria desenvolve no sujeito sua concepção de cidadão, tornando-o responsável pelo outro em sua humanidade. Quando o sujeito estiver apto a fazer uso de sua maioria jurídica o fará tendo em mente a humanidade em suas ações. Para o espaço público, tal formação legitimará sua função primordial, do debate sobre questões e problemas referentes ao progresso da comunidade e da humanidade como um todo, negligenciando qualquer interesse particular, corporativista e grupal.

1.2 Maioridade: itinerário histórico do conceito

Depois da distinção entre maioria jurídica e maioria política, na qual deixamos clara a importância da dimensão política à educação, nos voltamos agora ao itinerário histórico do conceito de maioria. Nesse sentido, considerando os objetivos da pesquisa, precisamos realizar uma pequena incursão, de forma abreviada, pela história do conceito maioria com o intuito de mostrar que tal conceito não se vincula apenas ao Iluminismo, mesmo que nos períodos que o antecedem não tenha sido tratado sistematicamente. As considerações que seguem abaixo tem amparo em Timo Hoyer (2005) e abordam, em traços largos, o caminho pedagógico da maioria ao longo da história.

Retomadas algumas compreensões acerca do conceito maioria, considerando o início de sua inserção no discurso pedagógico, esboçamos, em linhas gerais, o período que marca a antiguidade grego-romana, os tempos modernos marcados pelo cristianismo e o Renascimento, o Iluminismo no século XVIII e o século XIX e XX⁷. Nesses períodos

⁷ Essa seção tem por finalidade apresentar brevemente o caminho percorrido pela maioria ao longo da história. A seção não se deterá a fundo nas definições e contribuições dos períodos históricos à maioria.

podemos observar traços da noção de maioria que orientam a prática pedagógica. Também constatamos, partindo desse apanhado histórico geral, que ainda hoje a problemática acerca da maioria se mostra atual e necessária.

De acordo com Timo Hoyer (2005, p. 26), na Grécia clássica, todo jovem que completasse 18 anos com formação escolar, seguido de mais dois anos de serviço militar, era considerado maior. A maioria era compreendida a partir do âmbito jurídico e o serviço militar visto como fase essencial de preparação para jovens do sexo masculino rumo à cidadania política. Com vinte anos, esses jovens prestavam juramento à Constituição e tornavam-se aptos legitimamente a exercer seus direitos e deveres de cidadãos.

Na Roma antiga, os jovens eram considerados maiores com apenas 16 anos de idade. A independência plena era adquirida no início da puberdade onde, em cerimônia, abandonavam suas roupas de criança para vestirem roupas de adulto, mas somente assumiriam o posto de chefia da família após a morte do pai, o qual continuava até sua morte como chefe juridicamente legítimo.

Em Atenas, por volta do século V a.C, a sociedade de nobres cedeu lugar a uma sociedade democrática. Desse modo, novas capacidades precisavam ser vislumbradas tendo em mente o novo regime político. O momento exigia o desenvolvimento, ao lado da concepção jurídica de maioria, de um discurso pedagógico que objetivasse o desenvolvimento moral de autodeterminação, ou seja, de independência e autonomia intelectual⁸. Fazia-se necessário uma formação espiritual que considerasse as transformações sociopolíticas enfrentadas nesse período. Dessa necessidade emergiram as primeiras teorias pedagógicas e éticas que iniciaram o discurso ocidental sobre a maioria. De acordo com Hoyer, isso pode ser analisado nos escritos de Demócrito “Os fragmentos transmitidos de seus escritos dão claramente a entender que ele considerava o *autogoverno racional* como sendo condição básica de uma vida boa” (2005, p. 27, grifo do autor).

Inicia-se, a partir deste momento, um distanciamento da prática educacional que se conformava com o direcionamento do comportamento pelas regras. “Demócrito pleiteava em favor de uma educação dirigida para a compreensão e o saber” (HOYER, 2005, p. 27). Quem

Será um levantamento conciso que tem início nas definições que partem da antiguidade grego-romana até o século XX com os impulsos da escola de Frankfurt.

⁸ De acordo com Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), a escola é uma invenção da *polis* grega. Seu surgimento usurpou alguns privilégios das elites militares e aristocráticas. Na escola grega a origem não garantia o pertencimento à classe dos sábios, a escola fornecia justamente, tempo livre àqueles que não teriam nascido com o direito ao ócio criativo, desse modo, podiam, nesse tempo livre, dedicar-se ao estudo, tornando-se assim sábios.

é educado somente pelas regras age em conformidade a elas e, deste modo, apenas legalmente, mas não conforme sua razão ou conscientemente.

Sócrates, contemporâneo de Demócrito, propõe o diálogo como forma de vida refletida. Também é crítico da educação baseada somente pelas regras. Para o filósofo, o diálogo possibilita o verdadeiro entendimento e a autorreflexão, pois quem dialoga, ao se propor ao diálogo, submete seus próprios pensamentos, ações e argumentos a uma incessante avaliação, tanto feita por si próprio, como por parte dos participantes do diálogo em questão. Sócrates, diferentemente dos sofistas, que se preocupavam com a transmissão do conhecimento pelo uso da retórica, ocupava-se com problematizações a respeito do conhecimento e do agir. Entendia que a maioria, de acordo com Hoyer (2005, p. 28), era o esforço em tornar-se o mais sábio possível.

Por isso, esse empreendimento deveria ser incessantemente buscado, nunca poderia ser interrompido, pois, do contrário, quem permite repouso ao pensamento se põe sob tutela alheia. Em Platão, discípulo de Sócrates, a autodeterminação se vê concretizada pela ideia do bem, cuja busca é o empreendimento máximo da vida humana. “No ‘mito da caverna’, do livro VII da *República*, o entendimento do bem está sendo exposto enquanto processo gradual da formação e emancipação” (KAUDER, 2001 apud HOYER, 2005, p. 28, grifo do autor). Em Aristóteles há um abandono em relação à teoria platônica das ideias, porém o filósofo ainda mantém em comum com Platão a noção da condução da vida pela razão.

Aristóteles desenvolve a noção de *phronesis* (prudência), ou seja, a capacidade de autorreflexão que permite ao homem avaliar a moralidade das ações. Segundo Hoyer, “a *phronesis* é a instância que transforma a atitude ética em atividades coordenadas e orientadas por objetivos” (HOYER, 2005, p. 30, grifo do autor). A prudência, nesse sentido, torna-se obrigação à ação, ou seja, autodeterminação. Pela sua capacidade de avaliação, o sujeito deve guiar-se exclusivamente a partir dela.

A concepção romana de autodeterminação considerava o homem determinado na medida em que ele conseguia afastar-se das influências emocionais para agir apenas de acordo com sua razão. O bem supremo era a vida liberta das pulsões, dependente apenas do *logos* superior. Influenciada pelo estoicismo, essa compreensão entendia a formação como a completa anulação das influências das paixões. A vida deveria ser guiada por máximas auto-escolhidas. “Nesse ponto, o estoicismo antecipou a concepção moderna da maioria. Autodeterminação e maioria condicionam-se mutuamente” (HOYER, 2005, p. 31).

Já no cristianismo e nas doutrinas educacionais sob sua influência, a ideia de maioria teve aspectos suprimidos. Na compreensão cristã o homem dependia exclusivamente da força divina, sendo por ela governado. Frente à onipotência de Deus, o homem era visto como inferior, portanto, menor e dependente. A educação era direcionada à devoção, não havia lugar para a autodeterminação.

A maioria no cristianismo apresentava-se com sentido ainda restrito, que pode ser observado com o padre do cristianismo primário Johannes Chrysostomos. De acordo com Hoyer “À semelhança de Demócrito, também ele considerava a eticidade como resultado da convicção da fé, de validade superior em comparação com aquele forçado por medo e terror” (2005, p. 31). O padre compreendia que acreditar em algo era melhor que aceitá-lo apenas por medo. Nesse sentido, as crianças deveriam aprender a obedecer, mas não através do medo, porém, em sua concepção o homem ainda permaneceria inferior e dependente de Deus. Chrysostomos transferiu a dependência dos homens em Deus também às crianças. Essas deveriam obedecer aos seus pais como os escravos obedecem aos seus senhores.

A Reforma Protestante, ainda que possibilitasse a emancipação dos fiéis em relação à tutela da igreja, não emancipou o homem de Deus. Diante de Deus, o homem permanecia menor. Cabia à educação preparar os homens para seguir e compreender as prescrições e avisos divinos. Nesse contexto, homem bem educado era aquele que conseguia obedecer a Deus.

Nos séculos XV e XVI o Humanismo e o Renascimento modificaram a visão teológica de mundo. “O juízo de Jacob Burckhardt [...] quanto à filosofia do renascimento italiano vale também para os respectivos autores franceses e holandeses” (HOYER, 2005, p. 32). Tinham em comum a forte oposição ao cristianismo e a ideia de governo divino. A liberdade de agir e decidir tornou-se tema central na maior parte das discussões, esboçando uma ideia de autodeterminação do viver. A redescoberta do eu, ou seja, da capacidade do sujeito servir-se dos seus raciocínios para agir e decidir livremente teve também consequências no âmbito pedagógico.

No século XVIII, com o movimento Iluminista, a questão da maioria recebeu olhares mais atenciosos. O movimento oportunizou uma ruptura na maneira de compreender o homem e o mundo, conhecida como processo de secularização⁹. O movimento propunha a

⁹ De acordo com Flickinger (2010, p. 28), se quisermos compreender esta passagem da história da consciência humana não basta apenas analisá-la pelo viés do distanciamento da crença em Deus, mas é preciso analisar que a partir da libertação da razão humana o homem se responsabilizou pela criação do seu mundo. Deste modo, se viu obrigado a responsabilizar-se pela própria vida e também pelas suas misérias, tornou-se obrigado a ser livre. A libertação da razão e, conseqüentemente, a sua autonomia, tornaram o mundo objeto de investigação

saída do sujeito de seu estado de ignorância, o que constitui uma verdadeira transformação no modo do homem compreender o mundo e a si mesmo. Esse novo contexto apresentou a figura do sujeito no lugar do Deus criador, onde a crença na criação do mundo por uma ordem superior é refutada, e em seu lugar a racionalidade passa a dar as bases para compreensão do mundo.

Como se pode observar, pela própria designação do período, a problemática acerca da maioria recebeu tratamento mais sistemático e específico. Segundo Hoyer, “Independentemente de todas as diferenças específicas de cultura e programas, os protagonistas do iluminismo europeu compartilhavam posições básicas e objetivos comuns” (HOYER, 2005, p. 33). Isso diz respeito, principalmente, à tutela religiosa e ao Estado, pois reivindicavam:

a liberdade social e intelectual-moral (Maioridade) articulavam-se, de mãos dadas, as demandas pela formação geral do entendimento por um sistema de formação capaz de satisfazê-las: ‘Sem liberdade, o esclarecimento só se junta às classes dos ricos que sabem escapar dos repressores. Sem iluminação, a liberdade fica apenas uma silhueta... Sem iluminismo, não há moralidade’ (MIRABEAU, 1790/ 1949 apud HOYER, 2005, p. 34).

Os ideais iluministas, de maioria intelectual, foram direcionados à política e à formação escolar. Houve um clamor às instituições de ensino para que adaptassem a educação aos ideais e princípios de liberdade, justiça e igualdade. Igualdade no sentido de direito e acesso a todos à formação. Partia-se da premissa de que somente homens devidamente esclarecidos, e para isso era necessário uma educação que oportunizasse o desenvolvimento intelectual, poderiam ser realmente livres.

Na Alemanha, a Revolução Francesa era vista com parcimônia. Considerava-se o fim do despotismo, algo legítimo, mas não se pleiteava um modelo de transformação parecido com o francês. Observava-se a necessidade de reformas, mas de forma gradual. Empenhava-se em favor da maioria e do Iluminismo, mas sem referência ao fim do Estado absolutista e da sociedade de estamentos, ou seja, a sociedade deveria continuar dividida em grupos sociais e sem permitir a ascensão de uma classe a outra. Acreditava-se na melhoria das condições de vida, mas não se objetivava, com isso, alguma revolução política.

Essa também era a consciência dos pedagogos progressistas alemães. Entre os objetivos de sua pedagogia estava a compreensão da maioria no sentido da autorreflexão e

racional e, em função disso, a objetificação do próprio ser humano, que culminaria na própria autoinstrumentalização do sujeito, crítica que Adorno posteriormente fará à racionalidade instrumental.

atividade intelectual. Uma boa formação não se daria apenas pelo desenvolvimento emocional, pois deveria voltar-se também à formação do entendimento, ou seja, do intelecto. Nesse contexto, a formação era entendida como “capacidade de avaliar assuntos, de questionar dogmas, de julgar e articular juízos de modo autônomo” (HOYER, 2005, p. 35). Porém, nem a ética ou a pedagogia do século XVIII trataram o conceito de maioridade sistematicamente.

A definição clássica da maioridade intelectual-moral foi tratada, especialmente por Kant em seu ensaio publicado em 1784, intitulado *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*. Nesse ensaio há uma definição negativa acerca da maioridade. A maioridade é definida pelo que não é propriamente, ou seja, pela menoridade. A diferença de Kant e os pedagogos que o antecederam é que o filósofo não condiciona a maioridade apenas como algo destinado a uma classe em especial. “Ele considerava a formação do intelecto, a autodeterminação e participação como sendo direitos humanos gerais” (HOYER, 2005, p. 36). Kant torna-se relevante ao pensar a formação, pois seus raciocínios responsabilizam fatores pedagógicos e sociais pela menoridade.

Ao adentrar brevemente no século XIX, a pedagogia da língua alemã durante a primeira parte deste século deteve-se, mais especialmente, à problemática acerca da maioridade de modo menos exigente, ou seja, abandonando seu caráter complexo, resumindo-se à sua compreensão jurídica. O conceito, nesse período, abdicava de sua pretensão enquanto projeto de formação à emancipação e autonomia, em contrapartida, representava a fase adulta onde o sujeito naturalmente torna-se maior com o fim da juventude. O fim da juventude e o início da vida adulta marcariam a ruptura do homem com a educação. A maioridade, neste contexto, era entendida como um processo natural inerente à condição humana. Compreendia-se que a fase adulta conferiria ao sujeito maioridade.

Essa fase adulta não coincide de fato com a maioridade. A perspectiva jurídica da maioridade não consegue, sozinha, contribuir para a emissão de juízos críticos a respeito das ações e da vida como um todo. Sua compreensão de direito, de âmbito jurídico, não abarca a real compreensão do entendimento sobre a maioridade. Esta deveria ser compreendida como um processo formativo gradual adquirido pelo homem pelo seu próprio esforço. A maioridade como processo formativo reafirma a necessidade do ser humano manter-se intimamente ligado à ação pedagógica, contrária ao entendimento que concebe a fase adulta como momento propício à ruptura entre o homem e a educação.

O conceito de maioridade ainda viria sofrer uma transformação no período denominado “pré-março”¹⁰, ou seja, nos anos que antecederam a “revolução de março” de 1848. Nesse período, reivindicavam-se mudanças nas políticas escolares, como, por exemplo, a formação dos professores independentemente da tutela da igreja. Nesse momento “A maioridade assumiu a função de uma palavra de luta contraposta às estruturas pedagógicas de dominação que restringiram os direitos de formação e da liberdade” (HOYER, 2005, p. 37).

Esse tempo de ascensão da maioridade na educação teve curta duração. Com o fracasso da revolução e com o comando da Prússia as políticas conservadoras chegam também à educação e ao campo pedagógico. A escola como instituição ligada ao Estado e à igreja era impedida de contribuir com uma educação à maioridade pela imposição de normas e falta de liberdade que a mantinham. A dominação de classes e a repreensão não educam para a independência, mas para a servidão e obediência. Sob essas condições a educação à maioridade tornou-se impraticável.

Timo Hoyer (2005, p. 36) destaca que na pedagogia da língua alemã, durante a primeira metade do século XIX, o conceito de maioridade pouco foi estudado em sua complexidade. Este era entendido como um estado de maturidade que marcaria o início do ser adulto: “considerava-se [...] que, com o fim da juventude e o início legalmente determinado da maioridade, teria chegado também o fim da educação” (HOYER, 2005, p. 36-37). O autor ressalta, porém, que a maioridade intelectual-ética não acontece em momentos determinados, pois a maioridade não se deixa reduzir a afirmativa de âmbito legal. Trata-se muito mais de um processo que acontece passo a passo e no decorrer da formação do sujeito.

Até os anos cinquenta e início dos anos sessenta do século XX a maioridade não era amplamente discutida em sua complexidade. Como no século XIX, a maioridade desacoplava-se de suas implicações iluministas. A discussão encontrava-se presente nos debates sobre o ensino da religião nas escolas públicas. Compreendia-se a maioridade como um ensino ideologicamente neutro e que, por isso, deveria substituir o ensino da religião. Esta era vista como anacrônica e autoritária, pois se compreendia que sendo o homem autônomo na ciência e na política não haveria necessidade de continuar com o ensino religioso. De acordo com Hoyer (2005, p. 39), “a religião cristã e seus dogmas obrigatórios pareceram

¹⁰As manifestações populares de março de 1848 demandavam a criação de um parlamento nacional eleito pelo povo para a elaboração de uma nova constituição para o país. A população exigia a convocação de uma assembleia nacional eleita pelo sufrágio universal. Nesse dia, intelectuais e operários saíram às ruas lutando por uma só constituição. Essa revolução buscou a unificação do Estado Nacional Alemão. Grande parte dos estados pleiteava a união a uma só Alemanha, pois até então a Alemanha era formada por diversos reinos, ducados e até mesmo cidades autônomas. O fato de falarem a mesma língua impulsionava ainda mais o desejo de unificação, pois a região sofria influência da Áustria e Prússia (KITCHEN, 2013).

representar anacronismo puro, com pretensão inoportuna de autoridade [...]”. O ensino religioso deveria ser substituído por princípios de autodeterminação, pois se compreendia que o ser humano já se encontrava autônomo tanto referente à ciência e à política, mantê-lo preso à religião significava um regresso.

Nesse momento da história, além do debate sobre o ensino religioso, discutia-se sobre se a humanidade teria ou não alcançado o estado de maioria em alguns âmbitos. Nesse contexto, compreendia-se a maioria como um fenômeno da história, portanto, como estado já realizado, como algo fragmentário e estático. Börner (1923 apud HOYER, 2005, p. 40), contrário à maioria dos pedagogos da República de Weimar, defendia a necessidade da democratização das estruturas internas da escola onde reinavam o absolutismo e o despotismo. Segundo ele, a maioria precisa ser exercida e isso inicialmente se daria na escola pelo autogoverno. Nos anos vinte, de acordo com Hoyer (2005, p. 40), foram fundadas escolas reformadoras que experimentaram concepções promissoras de uma cultura escolar democrática que, infelizmente, durou muito pouco pela ascensão do nacional-socialismo, calando o discurso sobre a maioria.

Houve um renascimento no discurso sobre a maioria na segunda metade do século XX na pedagogia alemã ocidental. Após as experiências da ditadura nacional-socialista novas orientações valorizavam a autodeterminação racional e o desenvolvimento da consciência de responsabilidade dos sujeitos. A maioria tornou-se o objetivo supremo da educação. Ao longo dos anos cinquenta, conforme ressalta Hoyer (2005, p. 40), a maioria predominou nos discursos pedagógicos, mas isso não significou que a pedagogia do pós-guerra, na Alemanha Ocidental, tenha aderido completamente ao projeto de educação à maioria. Theodor W. Adorno (apud HOYER, 2005, p. 41), em 1969, em conversa com Hellmut Becker, mostrava-se preocupado, pois, de acordo com ele, não havia ainda na literatura pedagógica menção decisiva a favor da educação à maioria. Adorno recorreu à noção kantiana de maioria considerando-a extremamente atual.

Impulsos significativos provieram no final da década de 60 e início de 70 com a teoria crítica da sociedade, da cultura e da comunicação, com os teóricos da Escola de Frankfurt, entre eles, Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas. Autores que compreendiam a crítica da sociedade como essencial à teoria da educação com vistas à maioria. Pensar em uma teoria da educação, nesse sentido, deveria levar em consideração a teoria crítica da sociedade.

Adorno, nos debates pedagógicos com Hellmut Becker, enfatizou que a maioria não deveria ser compreendida como algo estático, que pudesse ser alcançado de modo

absoluto, mas um devir e não um ser. A maioria não é um estado assegurado de uma vez por todas. Deste modo, a ideia de que com a chegada da fase adulta o sujeito torna-se maior é precipitada e a maioria no sentido kantiano extrapola o âmbito jurídico. Segundo Hoyer (2005, p. 43, grifo do autor), “As condições da maioria estão submissas aos processos de transformação *da sociedade como um todo* e, por isso mesmo, em princípio, abertas e necessitadas de desenvolvimento”.

A maioria não pode ser entendida como um estado estático e já alcançado, pois é incompatível com a miséria das massas, com o comprometimento da sobrevivência das futuras gerações pelas gerações que a antecedem. Deste modo, pode-se afirmar que a maioria não é “nenhuma propriedade abstrata e isolada dos contextos concretos de vida” (EIDAM, 2005, p. 131). A educação com vistas à maioria deve ser compreendida como um empreendimento vitalício, e não seu contrário, como algo passível de conclusão.

Em síntese, como podemos observar, a preocupação da pedagogia acerca da maioria tem longa história. Porém, mesmo apresentando-se inicialmente nas bases da teoria ocidental da educação, da Grécia clássica e Roma antiga até a contemporaneidade, a maioria apresenta-se, hoje ainda, como uma preocupação atual e necessária. Como constatou Adorno “sociedades modernas, secularizadas e democráticas necessitam da maioria de seus cidadãos [...] assim como da capacidade suficientemente desenvolvida da crítica e do julgamento” (apud HOYER, 2005, p. 45).

1.3 Sobre o desenvolvimento da maioria na filosofia de Kant

Considerando o peso que a concepção kantiana de maioria desempenha na interpretação de Adorno, precisamos agora dirigir nosso olhar ao filósofo de *Königsberg*, concentrando-nos em alguns aspectos de sua filosofia da história. Kant oportuniza uma análise acerca do projeto do esclarecimento como maioria, ou seja, da necessidade do processo formativo-educacional ao aperfeiçoamento da espécie humana. A maioria almejada por Kant para toda humanidade depende desse esforço formativo, pois o homem pode atingir o progresso e o melhoramento, aqui mesmo na terra, por meio do refinamento de suas próprias faculdades.

Kant é um pensador moderno do século XVIII que rejeita a noção cíclica da história. O filósofo assume uma concepção linear que, mesmo tributária da noção cristã, se diferencia

em alguns aspectos, o principal diz respeito ao abandono da teleologia divina em detrimento da teleologia natural. A ação humana, nesse sentido, deixa de ser guiada pela providência divina e passa a ser, ao mesmo tempo, orientada e constituída pela teleologia natural. Kant substitui o Deus cristão pela ideia de natureza, fazendo com que se abandone a crença na intervenção divina e sobrenatural da vida humana. O homem passa a ser compreendido como um organismo vivo, orientado pelas suas disposições naturais, rumo a um desenvolvimento progressivo que pode ser alcançado em seu próprio mundo. Nessa concepção, o homem pode atingir o progresso e o melhoramento aqui mesmo na terra, por meio do refinamento de suas próprias faculdades.

A ideia de natureza utilizada por Kant inicia a tensão entre “[...] a concepção cristã baseada na finalidade consciente de Deus e o surgimento da ideia de história como palco livre das ações humanas” (DALBOSCO, 2011, p. 81). Dessa tensão o filósofo faz emergir uma concepção histórica de natureza humana.

Influenciado pelo estoicismo e especialmente por Rousseau, Kant desenvolve a tese de que na natureza há algo que dá significação ao dever, ou seja, a natureza teria um papel normativo que iria além da sua constituição física e biológica. A natureza conteria uma finalidade secreta na ordenação do mundo “que assegura uma confiança na história, e não uma esperança religiosa” (DALBOSCO, 2011, p. 82). O conceito de natureza ou teleologia natural faz uma transição entre a teleologia divina, no seu sentido cristão, à teleologia histórica que compreende a ação humana como livre, ou seja, portadora de papel decisivo na constituição do mundo.

A filosofia da história de Kant destaca a passagem entre a natureza entendida como uma cadeia de acontecimentos determinados à noção de natureza livre. A natureza livre se realizaria apenas por antagonismos e, nessa compreensão, o homem é visto como seu fim último, que também se utiliza desse antagonismo. O homem tem a possibilidade de realizar sua própria finalidade, pois contém em si as disposições para tal. Sendo assim, a finalidade da natureza livre se encontra no próprio homem. O antagonismo está, justamente, na possibilidade inerente ao homem de realizar a humanidade em si mesmo, pois possui as disposições naturais e essenciais para tal empreendimento, ou seja, a razão livre.

Nesse contexto, da passagem da ideia teleológica de natureza à ideia regulativa de história, o homem deixa de ser visto como um mero projeto da natureza, para, por intermédio da razão e pela ordem dos deveres, tornar-se sujeito da história. O homem passa a “considerar-se a si mesmo e aos outros como fim e de fazer uso autônomo de sua razão,

determinando as máximas de sua vontade” (DALBOSCO, 2011, p. 83). A teleologia natural cede seu lugar à ideia regulativa da história, mas ainda é preciso, para uma melhor compreensão sobre a filosofia da história de Kant, realizar um detalhamento sobre a tensão entre os modelos teleológicos que perpassam a filosofia kantiana da história, a saber: o modelo divino, natural e histórico.

A primeira proposição ou modelo diz respeito à máxima regulativa da teleologia natural que afirma que todas as criaturas possuem disposições naturais que estão destinadas a um desenvolvimento em acordo com sua finalidade (KANT apud DALBOSCO, 2011, p. 84). Resumidamente, pode-se dizer que a doutrina teleológica da natureza ampara-se na tese de que todos os seres vivos possuem disposições destinadas a uma finalidade cada vez mais elevada que a anterior. Nessa proposição está inserida a ideia do progressivo melhoramento da humanidade.

A segunda proposição diz respeito à condição humana inserida na teleologia natural. De acordo com essa proposição, as disposições naturais apenas se desenvolvem no âmbito da espécie e não do indivíduo. Segundo Kant (1999, p. 12), “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma [...], com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra”. Isso, porque o movimento teleológico geral, por ser de longo alcance, não consegue se realizar no indivíduo, uma vez que a duração desse é curta demais. Desse modo “as disposições naturais, para alcançar um desenvolvimento maior e mais aprofundado, só podem ocorrer no progresso de gerações” (DALBOSCO, 2011, p. 84).

Nesse ponto se desenrola a problemática levantada inicialmente referente ao primado pedagógico da *Aufklärung* como maioridade, que é a questão da formação, pois, conforme Kant (1999, p. 14), somente “o homem tem necessidade de cuidados e formação”. O filósofo faz referência à necessidade de educação e ensinamento que é inerente ao homem. Quando menciona o progresso de gerações, mais especificamente ao afirmar que o esclarecimento ou melhoramento da humanidade somente se realiza no âmbito da espécie, volta-se à formação.

De acordo com o filósofo, as disposições naturais voltadas ao uso da razão precisam ser educadas, pois o “homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 15). Isso quer dizer que, sendo o homem o único ser vivo da terra dotado de racionalidade, suas disposições naturais possuem uma base racional que deve ser adequadamente desenvolvida e isso apenas é possível por

intermédio da educação. Somente assim a espécie atingirá o progressivo melhoramento alcançando o esclarecimento¹¹.

Esta segunda proposição expõe uma tese que defende a pertinência formativo-educacional do próprio homem. De acordo com essa ideia, a base racional das disposições naturais somente progredirá com o auxílio de uma formação. Melhor exposto, nas palavras de Dalbosco (2011, p. 84): “o melhoramento da espécie e a execução de sua finalidade dependem de processos de aprendizagem levados adiante pelo conflito entre gerações”. Essa tese responsabiliza as gerações mais velhas pela formação das gerações mais novas. As gerações mais velhas teriam, pelo acúmulo de conhecimento adquirido ao longo da sua existência, capacidade de oferecer às gerações mais novas o conhecimento. Porém, caberia às gerações mais novas a responsabilidade pela recriação e renovação deste conhecimento perpassado¹². Nas palavras de Kant (1999, p. 19),

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino.

A terceira proposição acrescenta um novo aspecto como constitutivo às disposições naturais humanas. Diz respeito à liberdade, a liberdade da vontade como condição da razão humana. A liberdade é entendida como condição para que o homem supere sua ordenação mecânica e sua existência animal. Assim “fica estabelecido [...] que, além da razão, a vontade e a liberdade são aspectos constitutivos das disposições naturais humanas e que possibilitam ao homem compreender a teleologia natural e agir de acordo com ela” (DALBOSCO, 2011, p. 85). Essa proposição, ao mesmo tempo em que confirma a existência dos propósitos da natureza no homem, mostra as possibilidades de determinação racional e livre da vontade.

¹¹ Bruno Nadai (2011, p. 37) relata que “pelo fato da razão ser uma faculdade que precisa ser desenvolvida, cultivada, faz com que cada nova geração tenha de percorrer novamente (aprender de novo) todo o processo cultural trilhado pelas gerações anteriores para que a espécie possa progredir de um grau de desenvolvimento a outro”. Na relação entre as gerações surgem implicações pedagógicas relacionadas à problemática da formação humana. Nesse sentido, apresenta-se um vínculo entre a filosofia da história e a educação, confirmando a necessidade de formação e responsabilizando as gerações mais velhas pela formação das mais novas.

¹² Kant no ensaio *Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento?* afirma que nenhum homem pode renunciar ao esclarecimento “renunciar [...] quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir [...] os sagrados direitos da humanidade” (KANT, 1985, p. 110). Aqui se pode entender que o filósofo fala sobre o dever de comprometimento das gerações mais velhas em relação às mais novas, seria a postura esclarecida, ou seja, o dever de atuação na descendência de modo que ela possa se fazer melhor. Nadai (2011, p. 13) coloca esta questão nas seguintes palavras “a atuação sobre a descendência de modo que ela possa se fazer melhor de um ponto de vista moral”.

Ainda há uma quarta proposição que é o princípio do impulso movente da história humana. Diz respeito à insociável sociabilidade e, de acordo com Dalbosco (2011, p. 85), supostamente contém implicações claras ao processo formativo educacional do ser humano, pois está diretamente relacionada à problemática referente ao primado pedagógico da *Aufklärung* como maioridade.

Kant desenvolve seu projeto para compreender a história humana ancorando-se em duas questões principais. A primeira questão diz respeito ao avanço do esclarecimento e do progresso moral da humanidade; a segunda refere-se à ação humana, mais especificamente, à sua constituição. A tese de fundo que sustentaria essas duas problemáticas e a própria história humana pode ser resumida na “questão de saber até que ponto somos sujeitos de nossa história ou simplesmente estamos à mercê de forças poderosas, estranhas e que nos governam” (DALBOSCO, 2011, p. 85).

Kant teria desenvolvido sua concepção de filosofia da história humana com o intuito de compreender as possibilidades do progresso da humanidade, pois é na ação humana, especificamente na determinação da vontade, que se alcança a maioridade. Kant ainda analisou as formas concretas usadas pelos sujeitos nas relações que mantêm entre os mesmos, que os possibilitam tornarem-se senhores de si.

A tese de fundo gira em torno da interrogação sobre como ocorre o melhoramento da espécie e o progresso social no interior da história humana. Kant explica isso, de acordo com Dalbosco (2011, p. 86), através da sociabilidade insociável, como mecanismo impulsionador do desenvolvimento das disposições naturais dos homens. O progresso social estaria ancorado em um antagonismo, ou seja, a sociabilidade insociável, ao mesmo tempo em que serviria como impulso ao desenvolvimento das disposições naturais humanas, também serviria à arrogância do homem em transformar o outro como meio para seus interesses privados e egoístas.

A sociabilidade insociável é um mecanismo inerente à espécie humana. Para se tornar mais clara a compreensão a respeito do que é propriamente a sociabilidade insociável, e que exigências ela põe ao processo formativo-educacional, é pertinente que se realize uma volta ao quadro onde se inicia a história da filosofia de Kant. Como foi observado anteriormente, há uma teleologia natural que impulsiona o desenvolvimento das disposições naturais que existem em todos os seres vivos. É necessário ressaltar que a natureza livre se realiza com base em um antagonismo. O homem, que tem dentro de si as disposições naturais e as condições para sua realização, também se utiliza desse antagonismo.

Desse modo, “se o antagonismo é causa da ordenação regular da natureza, de igual modo provoca o aperfeiçoamento das disposições humanas” (DALBOSCO, 2011, p. 86). Porém, ao mesmo tempo em que é instintivo como ser biológico, o ser humano também é um ser racional e, com isso, pode dar uso diferenciado às suas disposições. Essa característica é o que o diferencia dos demais seres vivos, ou seja, o ser humano pode transformar o desenvolvimento de suas ações em objeto da própria ação, por isso se constitui como fim terminal¹³. Resumidamente, pode-se dizer que pela mesma razão que o homem se socializa, também pode tornar-se insociável. A insociável sociabilidade é tratada mais sistematicamente por Dalbosco (2011, p. 87), nesse sentido:

O antagonismo que permeia a insociável sociabilidade caracteriza-se pelo fato de que o homem é impelido, por um lado, a constituir o “laço social”, isto é, a se associar como os outros homens, e por outro, a colocar tanto suas disposições naturais como àquelas oriundas da sociedade a serviço de seus interesses pessoais e egoístas.

A insociável sociabilidade nasce de uma dupla tensão, pois ao mesmo tempo em que denota a necessidade da presença do outro na formação e no desenvolvimento das disposições para a vida em sociedade, o outro diante de si pode tornar-se meio de uso para fins egoístas e particulares. De qualquer modo, fica claro que o outro desempenha papel decisivo à sociabilidade, pois sua presença é o único meio para frear a vontade individual.

A resistência imposta pela presença do outro transforma a inclinação à submissão do outro em discernimento moral. “Sem essa tensão interna constitutiva da natureza humana, ou seja, sem a propensão de ir ao encontro dos outros para se socializar e, ao mesmo tempo, competir com eles, buscando ser superior” (DALBOSCO, 2011, p. 87), seria impossível a sociedade. Desse modo é preciso desenvolver uma forma de regramento das vontades individuais egoístas que marca a insociável sociabilidade.

Como foi visto, é através das disposições naturais que o homem se vincula conscientemente à teleologia natural. É, especificamente, por intermédio de sua razão e liberdade que o homem descobre os desígnios da natureza a respeito de sua própria finalidade, que nada mais é do que a moralização. É desse modo, nessa relação entre as disposições

¹³ Como não é objetivo da pesquisa realizar uma análise mais detalhada sobre a história da filosofia de Kant não desenvolvemos uma especificação clara a respeito dos conceitos fim último do sistema teleológico da natureza e fim terminal. Deste modo, tentaremos realizar, em largos traços, uma pequena reconstrução dos dois conceitos. Por fim último da natureza pode-se entender o desenvolvimento histórico, ou cultural que é o desenvolvimento das disposições da humanidade. A cultura desempenha um papel de grande importância para que o sujeito se torne fim terminal, pois o prepara para que possa determinar a si mesmo fins incondicionais, ou seja, fins morais. Para ser fim terminal o ser humano não pode ser meio, apenas fim em si mesmo. Mais detalhadamente Nadai (2011) trata dos conceitos em sua tese.

naturais e livres do ser humano, que emerge a disposição à moral, a qual Kant considera como causa do progresso da humanidade.

A filosofia kantiana da história, ao abandonar a providência divina, possibilita o entendimento sobre o desenvolvimento das disposições naturais humanas. Isso amplia a ideia, inicialmente tratada, da necessidade de um processo formativo-educacional, quando se observa que o progresso do esclarecimento depende exclusivamente da moralidade dos sujeitos. Mais especificamente, nas palavras de Dalbosco (2011, p. 89), que o aperfeiçoamento da espécie humana depende “de processos de aprendizagem levados a diante pelo conflito permanentemente marcado, na esfera individual, pela sociabilidade insociável do homem e, na esfera mais ampla, pelo conflito entre gerações”.

O ingresso da sociedade humana em uma época esclarecida depende exclusivamente da coragem desenvolvida pelos sujeitos em fazer uso do seu entendimento por conta própria e em todas as dimensões. Essa coragem que impulsiona o uso público da razão não se dá por acaso ou repentinamente, precisa ser desenvolvido, pois é fruto de um incansável e contínuo esforço formativo-educacional. Esse processo formativo está na base do projeto do esclarecimento como maioridade, pois a maioridade almejada por Kant para toda humanidade depende do esforço realizado em conjunto entre os educadores e as gerações mais velhas em relação aos educandos e as gerações mais novas. A autonomia e a maioridade são resultado deste trabalho pedagógico que os outros exercem sobre nós, justificando o primado pedagógico existente no projeto do esclarecimento como maioridade.

Em síntese, podemos inferir que o desenvolvimento da autonomia e da maioridade depende, necessariamente, da direção dos outros, ou seja, da formação, pois, ninguém forma a si mesmo ou sai do estado de minoridade isoladamente. Ninguém nasce sabendo fazer uso de sua razão. O ser humano carece passar por um processo formativo-educacional que deve começar já na infância. Essa necessidade demonstra a eminência pedagógica da condição humana. Deste modo, a saída da minoridade à maioridade exige o trabalho pedagógico estabelecido, especialmente, na relação entre o educador e o educando. Essa necessidade de formação, que é uma condição inerente ao ser humano, demonstra claramente a existência de um primado pedagógico que é intrínseco ao processo da *Aufklärung* como maioridade. A maioridade só é alcançada com o auxílio, a condução, a direção dos outros. O educador, nesse sentido, desempenha papel fundamental. De acordo com Dalbosco (2010, p. 220), “O primado pedagógico na questão da *Aufklärung* mostra-se [...] no fato de que nenhum ser humano pode sair por si só, sem um processo formativo-educacional, de seu estado de minoridade”.

1.3.1 As condições e as datas de publicação de *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*

Nas primeiras seções percorremos, em largos traços, a inserção da maioria no discurso pedagógico ao longo da história. Fez-se necessária a distinção entre duas dimensões do conceito que, por muitas vezes, subsumia a maioria apenas a um âmbito, o jurídico. Na seção anterior, percorremos brevemente a filosofia da história de Kant com a intenção de analisar o desenvolvimento da maioria ao longo da sua filosofia da história. Na seção que segue reconstruiremos o momento histórico e as condições nas quais Kant escreve seu ensaio “*Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento?*”. Pretendemos deixar claro, com isso, que é desse ensaio que emerge a definição de maioria política que influencia na compreensão adorniana do conceito de maioria tomado como autonomia¹⁴.

O ensaio *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* foi escrito em setembro de 1784 e publicado na revista *Berlinische Monatsschrif*, em dezembro do mesmo ano. De acordo com Foucault (2010, p. 8)¹⁵, “Convém manter presente no espírito esse lugar de publicação – isto é, uma revista”. Kant teria feito anteceder a noção de uso público da razão como condição à maioria quando destinou seu ensaio a esse gênero de publicação, pois via nesse estilo a possibilidade de uma formação do público pela circulação livre do discurso. Nas palavras de Foucault (2010, p. 9, grifo do próprio autor):

O público é um dos conceitos centrais da *Aufklärung*, nesse sentido Kant entende por público “[...] primeiro, a relação concreta, institucional, ou em todo caso instituída, entre o escritor [...] e o leitor. E é a função dessa relação entre leitor e escritor, é a análise dessa relação [...] que vai constituir o eixo essencial de sua análise da *Aufklärung*”.

Essa forma de expressão constituída por comunidades intelectuais, sociedades e academias que publicavam este gênero de revista, possibilitava uma circulação mais livre do discurso. Era muito comum na Alemanha do século XVIII e não se vinculava diretamente às universidades. Kant dava importância a este tipo de publicação, pois essas academias e

¹⁴ Kant define *Aufklärung* como um processo de emancipação intelectual. Adorno (apud ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.7-8) usa o termo “para designar o processo de ‘desencantamento do mundo’, pelo qual as pessoas se libertam do medo da natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela”. Deste modo, o esclarecimento que ambos se reportam não trata apenas de um movimento filosófico ou histórico do mundo, mas de um processo de racionalização.

¹⁵ É oportuno ressaltar que para compreender melhor o conceito kantiano de maioria foi necessário buscar apoio em Foucault, especialmente na primeira e segunda hora do curso por ele ministrado nos anos de 1982-1983. Foucault serve de apoio somente à compreensão do conceito kantiano de maioria, não é dada sequência de estudo de sua obra neste trabalho.

sociedades possibilitavam ao público o acesso à leitura na forma mais livre e universal da circulação do discurso escrito, viabilizando a formação da opinião pública. A noção de público, nesse sentido, tem relação direta à concepção de maioria como uso público da razão. Desse modo, a publicação nesse gênero de revista antecipa, como já ressaltava Foucault, a concepção kantiana que atribui a saída (*Ausgang*) da minoridade apenas pelo uso público da razão. Ainda, constata a necessidade do público, do contato social como condição à maioria.

O público que o filósofo se refere não é o que frequenta as universidades, o público referido “é uma realidade, uma realidade instituída e desenhada pela própria existência de instituição como as sociedades científicas, como as academias, como as revistas, e o que circula neste âmbito” (FOUCAULT, 2010, p. 10). Esse gênero de revista que faz parte desta espécie de publicação é esmiuçado por Foucault (2010, p. 10), pois, segundo ele, Kant coloca no cerne do ensaio a relação entre este público e a *Aufklärung*, mais precisamente, a noção de público para o qual este gênero de revista se dirige, pois, o filósofo sabia que este público não é especificamente o público universitário ou acadêmico.

A pergunta *Que é esclarecimento?* não foi exclusivamente abordada por Kant. A mesma questão foi tratada por outros intelectuais alemães da época, como Mendelsohn, sendo que Kant não conheceu a resposta desse último quando escreveu seu próprio ensaio. Nesse caso, as respostas ignoram uma a outra, mas representam o encontro de duas tradições, a *Aufklärung*, cristã, e a judaica (*Haskalá*), que em comum afirmam a necessidade da liberdade incondicional, quando o assunto em questão for o exercício da religião, considerado tanto por Kant como por Mendelsohn como algo privado.

O ensaio marca o ingresso de Kant no debate sobre se a Alemanha e a Europa viviam ou não em época esclarecida. A Europa passava por um momento onde essa questão tornou-se central. Praticamente toda Europa do século XVIII propunha debates em torno de questões sobre o homem, a religião, a liberdade. Desses ares emergiu a Revolução Francesa, cujo lema - liberdade, igualdade e fraternidade - não admitiam a tutoria das massas pela nobreza, seleção de castas e pela religião.

Fortemente influenciada pelo movimento Iluminista, a revolução aspirava por melhores condições ao povo. De acordo com Foucault (2010, p. 16), o tema - Revolução - é tratado pelo próprio Kant, no ano de 1798, sob o título *O Conflito das Faculdades*. Cabe lembrar que esse texto é um breve ensaio que compõe três dissertações sobre a relação entre as diferentes faculdades que constituem a universidade. O tema central das três dissertações

refere-se à problemática sobre se existiria um progresso constante da humanidade. Para Kant (apud FOUCAULT, 2010, p.19), não é a revolução em si que trás mudanças ou progresso, mas, “o que acontece na cabeça dos que não fazem a revolução”, ou seja, é o entusiasmo, a aspiração que resulta da revolução.

Outro ponto que, de acordo com Foucault (2010, p. 12), torna o ensaio kantiano interessante diz respeito a um novo tipo de questão de análise à reflexão filosófica. No ensaio emergem, pela primeira vez, questões sobre o momento presente, sobre a atualidade. Perguntas como “o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse ‘agora’ dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo?” (FOUCAULT, 2010, p. 12). Essas questões mostram novas preocupações da filosofia com a realidade, o que a torna um conceito de mundo (*conceptus cosmicus*). Este diz respeito à forma de vida que busca o sentido para a existência humana. A questão que tanto Kant como Mendelssohn respondem em seus ensaios não se refere apenas às possibilidades de uma ordem filosófica, mas sim, primeiramente, à questão sobre: o que é esse presente?

A filosofia como conceito de mundo, de acordo com Dalbosco (2011, p. 90), “refere-se à reflexão sobre o presente em que vivemos e sobre quem somos enquanto parte desta atualidade. Isso conduz [...] à reflexão sobre a posição do homem na história, sobre as condições de sua liberdade e sobre o exercício de sua vontade”. O *conceptus cosmicus* de filosofia é uma maneira de viver a vida que abrange a existência do homem e que o conduz à reflexão sobre sua própria existência.

No ensaio *Que é esclarecimento?* predomina uma noção de filosofia como ocupação com o presente, ou seja, como reflexão sobre a atualidade. Kant se debruça sobre um problema de sua época, a saber, se a Europa e a Alemanha viviam em época esclarecida e, ao mesmo tempo, formula um novo conceito de filosofia, como reflexão sobre os problemas do presente, sobre os problemas da sua atualidade. Nesse sentido, atribui novo papel ao filósofo, que agora deve tomar o presente, a atualidade, como um acontecimento carregado, potencialmente, de reflexão. Deste modo, ao pensar sobre o mundo, sobre os outros, o filósofo pensa a si mesmo e ao pensar em si mesmo concebe-se em sua relação com os outros.

Com isso, a prática filosófica e o próprio filósofo se colocam como pertencentes à realidade. Esse pertencimento é o pertencimento ao “nós”, ou seja, diz respeito à situação cultural da atualidade na qual está inserido. O “nós”, nesse sentido, torna-se, para o filósofo, seu objeto de reflexão. Foucault (2010, p. 14) denomina essa nova concepção de filosofia como filosofia moderna:

A filosofia como superfície de emergência de uma atualidade, a filosofia como interrogação sobre o sentido filosófico da atualidade a que ele pertence, a filosofia como interrogação pelo filósofo desse “nós” de que ele faz parte e em relação ao qual ele tem de se situar, é isso, me parece, que caracteriza a filosofia como discurso da modernidade, como discurso sobre a modernidade.

Do ensaio sobre a *Aufklärung* surge também uma nova maneira de tratar a questão da modernidade, não mais no sentido de polos contrários, onde a modernidade era comparada com a antiguidade em uma relação longitudinal. Kant propõe uma relação onde o discurso se poste com a atualidade em uma relação sagital. Segundo Foucault (2010, p. 15), “O discurso tem de levar em conta sua atualidade para, [...], encontrar nela seu lugar próprio; [...] dizer o sentido dela; [...] designar e especificar o modo de ação [...] que ele realiza no interior dessa atualidade”. O discurso precisa se propor questões sobre a sua atualidade, seu sentido e sobre o que o leva a questioná-la. A filosofia, como *conceptus cosmicus*, é essa interrogação sobre a modernidade.

Chama atenção, também para o século XVIII, a própria autodenominação da *Aufklärung*, ou seja, sua própria denominação de *Aufklärung*. Trata-se de um processo cultural muito singular, que tomando consciência de si mesmo, se autointitula, situando-se em relação ao seu passado, ao seu futuro e ao seu presente, designando as operações necessárias à realização do seu próprio processo em seu presente. Segundo Foucault (2010, p. 15, grifo do autor),

A *Aufklärung* é um período, um período que se designa a si mesmo, um período que formula sua própria divisa, seu próprio preceito e que diz o que tem a fazer – tanto em relação à história geral do pensamento, da razão e do saber, quanto em relação a seu presente e às formas de conhecimento, de saber, de ignorância, de ilusão.

A pergunta *Que é esclarecimento?* retrata, então, o processo cultural que designou a si mesmo dizendo o que era e o que tinha a fazer, não permanecendo apenas localizada no século XVIII. Ao interrogar-se, o filósofo adianta uma maneira de filosofar moderna, ou seja, de uma filosofia que interroga sobre sua própria atualidade. O ensaio kantiano propõe um conjunto de questões que ronda toda a filosofia moderna desde o século XIX até os dias de hoje, pois a *Aufklärung*, ao mesmo tempo em que inaugura a modernidade europeia, torna-se permanente na história da razão subsequente. Kant desenvolve a definição clássica da maioridade já no primeiro parágrafo do seu ensaio. De acordo com o filósofo:

Esclarecimento [*«Aufklärung»*] é a saída do homem de sua 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 [*«Aufklärung»*] (KANT, 1985, p. 100, grifo do autor).

O fato de Kant deter-se na definição da *Aufklärung* (esclarecimento) como *Ausgang* (saída) revela que o filósofo não compreende o esclarecimento como algo estático ou como algo já consumado, atingido ou realizado por uma época. Tampouco, como um estado que se possa possuir em definitivo. De acordo com Foucault (2010, p. 27, grifo do autor), “deve-se ver que o que Kant designa como [...] *Aufklärung* não é nem um pertencimento, nem uma imanência, nem uma consumação, não é nem sequer exatamente uma passagem”. Deste modo, o esclarecimento, não sendo um estado ou uma consumação, é um processo, um movimento.

Kant não considera a menoridade como uma impotência natural nem tampouco como uma imposição jurídica. O filósofo refere-se mais propriamente à esfera da menoridade que é de responsabilidade do sujeito. De acordo com Dalbosco (2011, p. 93), “com a autoculpabilidade dessa condição, ele quer destacar, na verdade, a subserviência e a submissão, mostrando que elas são resultado da atitude própria do indivíduo”. A decisão em relação à saída, nesse sentido, se realiza apenas no âmbito individual. O sujeito, pela sua razão e liberdade, deve livrar-se de todas as tutelas que o colocam sob o jugo da menoridade.

A menoridade não deve, dessa forma, ser confundida como um estado de impotência natural. Não se refere a algo como a infância da humanidade, pois os homens são perfeitamente capazes de se guiar por si mesmos. O que os torna incapazes é a sua falta de coragem e sua preguiça, logo, não se deve confundir o estado de menoridade com o estado de infância natural da humanidade, que designa uma humanidade que ainda não adquiriu sua autonomia. A menoridade também não é uma imposição jurídica, pois se os homens se encontram no estado de menoridade, é porque eles próprios se colocam sob a direção dos outros.

Kant se refere a um modo de comportamento que propicia este estado, onde alguns assumem a direção dos outros. O filósofo utiliza três exemplos para elucidá-lo. O exemplo do livro, do diretor espiritual e do médico. “Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito da minha dieta, etc., então, não preciso de esforçar-me” (KANT, 1985, p.

102). Os exemplos manifestam claramente o que é propriamente o estado de menoridade, elucidando que não se trata de dependência natural e tampouco imposição jurídica, mas especificamente de um comportamento.

Kant não considera ilegítimo ler livros, ter um diretor espiritual ou um médico. O estado de menoridade é um estado de dependência que se localiza na maneira como o indivíduo se relaciona, e comporta-se frente às autoridades. De acordo com Foucault (2010, p. 30), a menoridade está na

maneira como o indivíduo substitui seu entendimento pelo livro que ele faz funcionar no lugar do seu próprio entendimento. É a maneira como, fazendo sua própria consciência moral funcionar, ele a substitui pela consciência moral de um diretor de consciência que lhe diz o que deve fazer.

A menoridade envolve uma parcela de responsabilidade individual. “Neste sentido, se a menoridade é resultado, como indica Kant, da preguiça mental e da covardia pessoal, então é o próprio indivíduo que precisa tomar a decisão de sair desse estado” (DALBOSCO, 2011, p. 93). Tal saída pode ser alcançada apenas a partir do próprio homem, nunca por coerção ou força exterior de qualquer espécie.

Kant utiliza, quase no fim do parágrafo, o lema *sapere aude* que é a coragem de servir-se do próprio entendimento. Nesse momento, o filósofo não mais descreve um discurso como fazia inicialmente, afirmando que o Iluminismo é a saída, mas prescreve o que se observa pela própria compreensão do lema. A *sapere aude* é uma máxima, um preceito, nas palavras de Foucault (2010, p. 27-28) “uma ordem que é dada aos outros, que é dada a si mesmo”. A *sapere aude* é o núcleo referencial para o sujeito enfrentar sua própria fragilidade representada pela sua preguiça e covardia.

Nestes três exemplos (o livro, o diretor de consciência e o médico) se esboça a relação entre a limitação da reflexão crítica e a autonomização realizada pelo processo da *Aufklärung*. A questão do entendimento é colocada no primeiro exemplo. No segundo, o problema da consciência moral, que é substituída pelo diretor de consciência e, por fim, o exemplo do médico que prescreve a dieta aos seus pacientes. Kant propõe uma análise desses exemplos ou críticas para a compreensão do que é propriamente a menoridade. De acordo com Foucault (2010, p. 30, grifo do autor) “a empreitada crítica e o processo da *Aufklärung* vão se completar, se convocar e se tornar necessários”. Nessa relação, Kant trata do entendimento, especificamente do que fazer com o entendimento, sobre seu uso legítimo e os limites da razão.

O projeto crítico kantiano e o processo da *Aufklärung* demonstram a preocupação do filósofo a respeito da forma mais legítima de se empregar a razão. A problemática central gira em torno da questão que se estabelece entre o uso que se dá da própria razão e a direção dos outros. O ponto nuclear está na distinção que Kant faz entre uso público e uso privado da razão.

Essas duas necessidades se complementam, pois, quando o indivíduo extravasa os limites legítimos da razão, é levado ao estado de menoridade. Deste modo, é preciso preservar o uso do entendimento nos seus limites legítimos, mantendo-o, ao mesmo tempo, autônomo. Segundo Foucault (2010, p. 30, grifo do autor), “extravasar os limites críticos e se colocar sob a autoridade de outro são duas vertentes daquilo contra Kant se ergue na *Crítica*, aquilo do que o próprio processo da *Aufklärung* deve nos libertar”.

O segundo exemplo, do diretor de consciência, ensina que o dever não pode depender do destino, do que aconteceu ou acontecerá, mas que deve depender apenas do uso da própria consciência. Quando a conduta ou o dever são determinados pelos acontecimentos, pelo destino, se confia a determinação da conduta, como exemplificou Kant, a um diretor de consciência ou a alguma autoridade que conduzirá a vontade aos seus princípios. “Sair da menoridade e exercer a atividade crítica são, creio, duas operações vinculadas, cuja vinculação aparece [...] em todo caso [nos] [...] dois primeiros desses três exemplos” (FOUCAULT, 2010, p. 31).

Da relação entre a crítica e a *Aufklärung* se pode reter a ideia de que a saída do estado de menoridade se define na relação entre o uso que fazemos da razão e a direção dos outros. É nessa relação que se caracteriza a menoridade. Mais certamente, pode-se afirmar que essa superimposição da direção dos outros, da direção que deveríamos fazer a nós mesmos se dá não pela violência das autoridades, mas na relação que estabelecemos conosco. Essa relação com nós mesmos, baseada na covardia e na preguiça, é uma falha na autonomia que mantemos conosco e que nos responsabiliza pelo estado de menoridade. De acordo com Foucault (2010, p. 32), “a preguiça e a covardia é aquilo pelo que não damos a nós mesmo a decisão, a força e a coragem de ter com nós mesmos a relação de autonomia que nos permite nos servir da nossa razão e da nossa moral”.

A *sapere aude* ao mesmo tempo em que é descrição também é prescrição, como se pode observar no ensaio de Kant. É uma ordem que é dada aos outros, mas que também é dada a si mesmo. Por isso, o filósofo admite que somente o homem é capaz, por si só, de sair do estado de menoridade. Mesmo que haja indivíduos, por ação própria, supostamente

capazes de libertar os demais do estado de menoridade, encontrar-se-ão sempre alguns "indivíduos capazes de pensamento próprio [...], que depois de terem sacudido a si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor" (KANT, 1985, p. 102).

Esses, por sua vez, se apossariam da direção dos outros e, portanto, não seriam legitimamente maiores e não conduziriam verdadeiramente a maioria alguma. Da visão de Foucault (2010, p.33, grifo nosso) extrai-se: "Ora [...] esses indivíduos não são capazes na realidade de fazer a humanidade sair da sua menoridade. E por que não são capazes? Pois bem, precisamente porque eles começaram *pondo os outros sob sua própria autoridade* [...]" Isso significa dizer que os libertados caem sob o jugo de seus libertadores.

Para saber como se realizam a *Aufklärung* e a maioria é preciso, meticulosamente, analisar como a menoridade funciona. E, de acordo com Kant (apud FOUCAULT, 2010, p. 33),

o estado de menoridade se caracteriza pela constituição [...] de dois pares indevidos e ilegítimos: [primeiro] o par obediência e ausência de raciocínio; segundo, o par, ou pelo menos a confusão entre duas coisas que devem ser distinguidas: o privado e o público.

O emprego público da razão, nesse sentido, é condição ao esclarecimento. Ter coragem - *sapere aude* - de fazer uso do próprio entendimento nada mais é que fazer uso público da razão. Para o primeiro par - obediência e ausência de raciocínio - Kant desenvolve três exemplos: o oficial, o financista e o sacerdote. "O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis: mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede!" (KANT, 1985, p. 104). Pensam, os sujeitos exemplificados, que para haver obediência não pode existir raciocínio, porém, é preciso compreender em que sentido a obediência, assim como o uso da razão, são legítimos. Kant pergunta, no seu ensaio, sobre que limitação impede e favorece o esclarecimento, demonstrando a necessidade de se analisar a relação entre o uso público e o uso privado da razão como condição da maioria.

No segundo par – do uso privado e do uso público – Kant exige a liberdade como condição ao uso público da razão. "Para este esclarecimento [*«Aufklärung»*], porém nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer *uso público* de sua razão em todas as questões" (KANT, 1985, p. 104, grifo do autor). A liberdade é a condição para que o público esclareça a si mesmo.

O uso privado da razão ocorre, por exemplo, quando somos elementos de uma sociedade ou de um governo. Quando se desempenha qualquer atividade profissional tanto em cargos privados como em cargos públicos. O uso que se faz das faculdades quando se é funcionário, quando se pertence a uma instituição, a uma religião ou corpo político é privado. Como afirma Foucault (2010, p. 35), “somos as peças de uma máquina, situados num lugar dado, [com] certo papel preciso a desempenhar, enquanto há outras peças da máquina que têm outros papéis a desempenhar”. Nesse caso, é legítimo obedecer, pois, se foi contratado para esse fim ou atividade laboral.

No uso público Kant faz uma distinção maior. O filósofo introduz ao uso público o conceito de erudito ou sábio. “Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (KANT, 1985, p. 104). O uso público da razão se faz quando o sujeito torna-se um sujeito universal, ou seja, quando, enquanto seres racionais, nos dirigirmos aos demais seres racionais. Essa atividade é, por excelência, a atividade desempenhada pelo escritor que se direciona ao público, no caso, seus leitores. Essa dimensão do universal abriga a função do entendimento, que é de ser de domínio público e simboliza a *sapere aude*.

O filósofo chama atenção para o fato que não é aconselhável, no uso privado, desobedecer, ainda mais se as ordens são legítimas, mas que enquanto cidadãos todos são chamados a fazer, não apenas uso privado, mas, principalmente, uso público da razão. Portanto, é preciso que se distingam as situações oportunas para cada uso. Nas palavras de Dalbosco (2011, p. 95):

O ponto decisivo disso tudo é que como cidadão o indivíduo é exigido emitir juízo crítico e qualificado sobre coisas, inclusive sobre aquelas que dizem respeito ao uso privado da própria razão.

Nesse caso, o que habilita o sábio, o erudito ou o escritor a fazer uso público da razão é a capacidade de discernir o que é aceitável ou inaceitável em qualquer doutrina, lei, religião ou ordem política. Nesse sentido, há menoridade quando o obedecer é confundido com o não raciocinar e “quando nessa confusão do obedecer com o não raciocinar, oprime-se o que deve ser o uso público e universal do entendimento, nesse momento há menoridade” (FOUCAULT, 2010, p. 35). Haverá maioridade quando a obediência estiver justamente articulada ao uso da razão, ou seja, quando a obediência estiver separada do seu uso privado e,

por outro lado, quando o uso da razão se fizer na dimensão do universal, portanto, aberta ao público e sem relação alguma com a obediência ou o autoritarismo.

Na menoridade se obedece em qualquer esfera, tanto no momento de se fazer uso privado quanto no de se fazer uso público e, desse modo, não se raciocina. Enquanto que na maioridade há obediência quando se concerne ao uso privado e total liberdade de raciocínio, quando se concerne ao uso público. De acordo com Kant (apud FOUCAULT, 2010, p. 37),

é precisamente deixando crescer o mais possível essa liberdade de pensar pública, é, por conseguinte abrindo essa dimensão livre e autônoma do universal para uso do entendimento que esse entendimento vai mostrar, de maneira cada vez mais clara e evidente que a necessidade de obedecer se impõe na ordem da sociedade civil.

Em síntese, Kant não compreende o esclarecimento como algo estático ou como algo já alcançado por uma época, tampouco como um estado que pode ser atingido em definitivo. O esclarecimento, antes de tudo, é um processo, um movimento e a liberdade é sua condição. A saída do estado de menoridade se define na relação entre o uso que fazemos da razão e a direção dos outros e, por esse motivo, Kant preocupa-se com a forma mais legítima de empregá-la. A problemática central se apresenta na tensão entre o uso que se dá da própria razão e a direção dos outros. Desse modo, Kant faz uma distinção entre o uso público e o privado da razão. Ressalta que há menoridade quando a obediência não é acompanhada do raciocínio e, maioridade, quando a obediência estiver articulada ao uso da razão.

Com essa exposição, apoiada na exegese foucaultiana, do conceito kantiano de esclarecimento vinculado à questão da maioridade, chegamos a um ponto que será decisivo para perceber o quando essa temática continua, ainda, séculos depois, inspirando a discussão que Adorno fará sobre a educação contemporânea. No capítulo seguinte de nossa dissertação vamos nos ocupar em analisar como o conceito kantiano de maioridade influencia o modo como Adorno concebe a educação.

2 A INFLUÊNCIA DA MAIORIDADE KANTIANA NA COMPREENSÃO ADORNIANA DE EDUCAÇÃO

Na seção inicial do primeiro capítulo fizemos a distinção entre duas dimensões da maioridade: a política e a jurídica. Na seção seguinte, *Maioridade: itinerário histórico do conceito*, analisamos algumas concepções da maioridade anteriores ao movimento Iluminista. Objetivamos analisar os discursos onde, mesmo que indiretamente, tal conceito foi tratado. Abordamos, ainda e de maneira sucinta, os impulsos da escola de Frankfurt (século XX) à compreensão da maioridade como objetivo último da educação. A seção *Sobre o desenvolvimento da maioridade na filosofia de Kant* tratou, concisamente, do esclarecimento como condição de maioridade e o desenvolvimento do conceito na filosofia kantiana.

Para concluir o primeiro capítulo, reconstruímos, à seção intitulada *As condições e as datas de publicação de Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, o ensaio kantiano, que define o esclarecimento, portanto, a maioridade, de maneira tal que Adorno serve-se dessa compreensão para pensar a educação. O esforço empreendido por Kant na definição da maioridade é recorrentemente citado por Adorno no último debate pedagógico que dá título à coletânea *Educação e Emancipação*, organizada a partir de suas Conferências Radiofônicas.

Dando início ao segundo capítulo, a seção intitulada *A influência da maioridade kantiana na compreensão adorniana de educação* trata da problemática da tradução do conceito *Mündigkeit* por maioridade. Em nossa dissertação optamos, como já afirmado acima, pela tradução de Flickinger (2005), ou seja, de traduzir *Mündigkeit* por maioridade. Além disso, a seção também ressalta a importância e influência que a definição kantiana de maioridade exerceu no pensamento de Adorno, em particular, quando o filósofo pensa a educação e a formação cultural. A definição kantiana de *Mündigkeit*¹⁶, tratada sistematicamente no ensaio *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, é a definição na qual

¹⁶ É fundamental esclarecer o termo original empregado por Adorno nos debates pedagógicos, pois a tradução da palavra *Mündigkeit* por “Emancipação” parece não significar integralmente o pensamento do filósofo a respeito da problemática da escola e da educação. De acordo com Rita Amélia Teixeira Vilela, ao coordenar um trabalho de pesquisa nos anos de 2004 a 2006, sobre a teoria crítica da educação em Adorno, “ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. *Mund* significa boca. *Mündigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo, mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo” (VILELA, 2006, p.49). Nesse sentido, o conceito *Mündigkeit* empregado por Adorno tem o mesmo significado do conceito empregado por Kant em seu ensaio. De outra parte, segundo Flickinger (2005, p. 51), *Mündigkeit* “remete a *Mund*, isto é, ‘boca’, atribuindo, portanto, ao indivíduo o direito de falar livremente e assumir, juntamente, as consequências de sua manifestação verbal”. O conceito *Mündigkeit* exprime o que Kant quer dizer ao se referir a *sapere saude* que é a coragem de fazer uso do próprio entendimento, pois para falar por si mesmo é preciso pensar por si mesmo, pressupondo assim a necessidade da formação.

Adorno se ampara para pensar a educação e a formação cultural. O conceito não é de fácil tradução, o que tem gerado ativas discussões quanto ao seu emprego na língua portuguesa. Tem-se como referência autores que traduzem *Mündigkeit* por maioria e outros por emancipação, essa última opção adotada por Wolfgang Leo Maar, ao traduzir a coletânea *Erziehung zur Mündigkeit* como *Educação e Emancipação*. Entende-se que a divergência não trata apenas de uma simples tradução, pois, como alguns autores¹⁷ defendem, o conceito emancipação, como entendido na língua portuguesa, pode não expressar integralmente a linha de pensamento que conduz à abordagem do filósofo ao longo dos debates.

No ensaio, Kant define a maioria de tal maneira que é compreendido por Adorno como extraordinariamente atual. No final de 1960, em companhia de Hellmut Becker, então diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais e Gerd Kadelbach, Theodor W. Adorno profere uma série de conferências radiofônicas que mais tarde se reuniram em um livro cujo título é tema principal dos seus debates pedagógicos: *Educação e Maioridade (emancipação)*. Este é fruto de quatro conferências redigidas por Adorno e mais quatro gravações produzidas em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio de *Hessen*. As conferências eram direcionadas a uma série intitulada *Questões educacionais da atualidade* e ocorreram anualmente entre 1959 e 1969¹⁸.

Nesse debate, Adorno defende a atualidade da proposta de Kant sobre a maioria, pois é preciso que os homens saiam da tutela que é exercida sobre eles para alcançarem a maioria pelo uso público da razão. O filósofo considera a noção kantiana da *Aufklärung* como extraordinariamente atual. No seu último debate pedagógico Adorno pontualiza a

¹⁷ Observamos essa problemática abordada no relatório final de pesquisa coordenada por Rita Amélia Teixeira Vilela que analisa a tradução do conceito *Mündigkeit* por “Emancipação”, considerando o conceito emancipação inadequado para contemplar o que Adorno entendeu por *Mündigkeit*.

¹⁸ É pertinente ressaltar que a coletânea foi organizada e publicada em 1970 por Gerd Kadelbach, após o falecimento de Theodor W. Adorno. Não há participação do autor na compilação dos debates no formato de livro, assim como na escolha do título, tomado pelo organizador de seu último debate radiofônico. A coordenadora do relatório final de pesquisa *A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para na análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares*, juntamente com as mestrandas Denise Perdigão Pereira e Virginia Coeli Bueno de Queiroz Matias (2004-2006, p. 53-54) afirmam que “Adorno não tem uma obra na qual desenvolve uma concepção de educação e muito menos uma teoria de educação, como usualmente tem sido atribuída a ele. ‘Educação e Emancipação’ [...] dá a entender que Adorno é signatário de uma teoria de educação à emancipação. Deste modo seria equivocado tomar este livro [...] como uma proposta de educação para a emancipação, como um projeto de ação pedagógica”, pois teríamos em Adorno uma teoria social que retrata o sistema de ensino comprometido com o processo de dominação e não propriamente um projeto de ação pedagógica. Porém, pode-se afirmar que os textos da coletânea apresentam sim uma preocupação do autor com a construção de uma nova sociedade, tarefa que Adorno confere à educação. As autoras ainda ressaltam a pertinência de se observar a tradução do último debate que deu título ao livro. A tradução de *Erziehung zur Mündigkeit* para *Educação e Emancipação*, corroboraria a mais um equívoco, pois a palavra emancipação comprometeria a discussão da obra, deste modo a tradução, partindo do ponto de vista das autoras, seria mais adequada como *Educação para a não dominação*.

respeito da exigência da maioria na formação e ampara-se no conceito kantiano de maioria. Há, de acordo com Adorno (1995, p. 169), no ensaio intitulado *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, uma definição da menoridade ou tutela e, portanto, de maioria, “que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual”.

Adorno (1995) ainda afirma que a exigência da maioria é evidente à educação e democracia, pois, a democracia repousa na formação da vontade de cada indivíduo e se expressa, principalmente, nas eleições representativas. Isso é, a democracia se corporifica nas eleições representativas que, por sua vez, depende diretamente da formação dos sujeitos. Adorno pensa a democracia a partir de uma formação com vistas à maioria. Deste modo, para se evitar um resultado irracional na democracia é preciso pressupor o desenvolvimento da aptidão e coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Adorno faz menção a *sapere aude* kantiana, ao lema do esclarecimento, que de acordo com Kant (1985, p. 100), é a coragem de fazer uso do próprio entendimento. Esse desenvolvimento da *sapere aude* apenas é possível dentro de uma formação que priorize a maioria, a autonomia dos sujeitos.

Adorno defende, especialmente nos debates, que a escola deve trabalhar no favorecimento do desenvolvimento da humanização do homem para capacitá-lo à autorreflexão, ao autoexame. Toda a ação pedagógica deveria enfrentar as diversas formas de tutela para formar um novo tipo de consciência, opondo-se diretamente à adaptação, às diferentes formas de dominação. Para Adorno, apenas uma formação que desenvolva a autonomia nos sujeitos conseguirá contrapor a tutela que é citada por Kant como o que mantém o homem na menoridade. A tutela, nesse sentido, se refere tanto a indivíduos agindo sobre outros indivíduos como a sistemas políticos ou a qualquer outra forma de opressão. Esse, de acordo com a posição de Adorno, é o significado eminentemente político da educação.

Esse significado eminentemente político diz respeito ao desenvolvimento da reflexão e da consciência dos sujeitos sobre as contradições sociais do mundo. No debate *Educação e Maioridade*, o sentido político da educação é bem explicitado quando Adorno (1995, p. 181) afirma que é necessário, para não incorrer no uso meramente retórico do conceito maioria, começar a ver e compreender o que dificulta ao homem alcançá-la nessa organização do mundo.

É exigência da democracia que seus membros sejam capazes de tomar por conta própria decisões sociopolíticas a respeito de sua realidade, dos problemas e questões da sua comunidade, de maneira autodeterminada, livre e, portanto, autônoma. Sem maioria não há democracia. Uma sociedade de menores não corresponde a uma democracia. A tarefa primordial da educação, como ressalta Adorno em seus debates sobre educação e formação, reside na promoção da autonomia, ou seja, na superação da menoridade, pois uma verdadeira democracia apenas se faz com homens autônomos e, se “não quer apenas funcionar, senão que deve trabalhar a favor de seu próprio conceito, anseia por homens emancipados e [...] deixa-se ‘representar somente por uma sociedade de emancipados’” (ADORNO apud EIDAM, 2005, p. 112).

As abordagens de Adorno nos debates pedagógicos mostram os esforços empreendidos e sua preocupação em difundir sua concepção de educação política enquanto uma ferramenta básica à autonomia dos sujeitos. Nas palavras de Adorno (1995, p. 142), “numa democracia, quem defende ideais contrários à [maioridade], e, portanto, contrário à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é antidemocrata”.

Flickinger (2005, p. 68) aponta que a interferência nos assuntos políticos demanda uma consciência da própria maioria. Cabe à educação levar as novas gerações ao uso público da razão defendida por Kant. Adorno acredita no potencial da democracia representativa, pois, esta geraria condições à maioria dos sujeitos em suas próprias contradições. O filósofo defende o programa kantiano, pois a maioria é justamente o que é exigido dos sujeitos em uma democracia, ou seja, capacidade de pensar por conta própria sem medo do diferente. O que o torna um programa de resistência ao estabelecido.

Adorno (1995, p. 169), quando afirma que a “democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular”, refere-se à *sapere aude* e, ao exigir como condição à democracia a maioria, suas ideias correspondem à mesma noção kantiana. Nesse sentido, a perspectiva kantiana ancorada na ideia de liberdade irrestrita ao uso público da razão recupera o significado originário do espaço político enquanto espaço legítimo de debates sobre a comunidade. A liberdade também é vista por Adorno como inseparável do pensamento esclarecido. Nesse sentido, o filósofo reitera: “Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

A liberdade irrestrita ao uso público da razão contribui, de acordo com Flickinger (2005, p. 65), “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”. A filosofia, nesse sentido, volta-se à reflexão sobre o mundo, permitindo uma reflexão a respeito do homem, sua expressão de vontade e liberdade. Mas, o sujeito apenas conseguirá participar dos debates públicos defendendo e responsabilizando-se pelas suas exposições, se fizer uso de seus próprios pensamentos e, deste modo, tiver abandonado por completo seu estado de menoridade. E, de acordo com Adorno, esse deve ser o objetivo primordial da educação.

Os debates pedagógicos proferidos pelo filósofo deixam transparecer nitidamente sua preocupação em relação à educação e à maioridade. Adorno compreende a noção de maioridade fazendo referência explícita a Kant, como se pode observar no último debate pedagógico que antecedeu sua morte em 1969. Nesse debate, Adorno considera a noção de maioridade kantiana atual e trata do tema fazendo referência ao filósofo, assumindo, deste modo, o sentido eminentemente político do conceito. De acordo com Dalbosco e Flickinger (2005, p. 10-11), “em Adorno, a [maioridade] assume um sentido eminentemente político, tendo a ver, pela influência kantiana, com a ‘capacidade e a coragem de cada indivíduo de fazer uso de seu próprio entendimento”.

Adorno compreende a maioridade em sentido coletivo, dos sujeitos como agentes sociais. Pensa a educação como a que proporciona ao sujeito sua autonomia. Nesse sentido, atribui à educação a tarefa de levar a cabo aos sujeitos o projeto de maioridade, pois esta é pressuposto da democracia. Essa ideia contribui para se pensar que Adorno compreende a maioridade não em sentido isolado, mas, sob a perspectiva do coletivo, como pensa Kant ao afirmar que o esclarecimento é fruto do trabalho de muitas gerações, concretizando-se apenas na presença do outro. A maioridade, nesse sentido, pode ser vista como um processo de formação à autonomia que o sujeito não concretiza isoladamente, mas apenas na presença do outro, que lhe serve de impulso.

A semelhança entre os dois pensadores se encontra na perspectiva de que o projeto kantiano do esclarecimento, da maioridade, é visto por ambos como um processo de formação que deve ser estendido a todos. Nesse sentido, a liberdade é tomada como condição ao pensamento esclarecido. A *sapere aude*, lema do esclarecimento, é reiterada por Adorno como necessária a uma verdadeira democracia, pois esta se ampara na vontade de cada sujeito em particular. Segundo o pensador, “é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (ADORNO, 1995, p. 169). Essa tarefa o filósofo confere claramente à educação. Adorno se deixa influenciar pela noção de maioridade

(*Mündigkeit*) empregada por Kant para pensar as bases da formação dos sujeitos. *Mündigkeit* - a capacidade de falar pela própria boca - torna-se para Adorno o objetivo de toda a educação, pois o falar por si mesmo carece, primeiramente, da capacidade de se pensar por si mesmo.

Essa semelhança visível entre os dois pensadores em relação à maioridade nem sempre balizou dessa forma a recepção que Adorno faz do pensamento de Kant e, menos ainda, a concepção adorniana do esclarecimento. Na seção seguinte vamos mostrar uma dissonância nessa trajetória, tomando como exemplo a *Dialética do Esclarecimento*, escrita por Adorno, juntamente com Horkheimer, durante a década de quarenta do século passado. Nessa obra vemos emergir com toda a intensidade seu olhar crítico sobre o esclarecimento subjacente à tradição cultural ocidental.

2.1 Limites do esclarecimento

A crítica central desenvolvida por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*¹⁹ observa de uma maneira marcadamente crítica os rumos tomados pela *Aufklärung*. Os filósofos analisam o caminho percorrido pelo esclarecimento ao longo da civilização. A objeção dos autores se volta, mais propriamente, à sua ambiguidade. Por um lado, o esclarecimento é o processo de desencantamento do mundo que objetiva livrar o homem do medo e da tutela para colocá-lo na posição de senhor, ou seja, torná-lo maior, pois a “superioridade do homem está no saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). De outro, paradoxalmente, o esclarecimento transformou-se em fonte de dominação. Adorno e Horkheimer, através dessa crítica desenvolvida na *Dialética do Esclarecimento*, apontam para os limites do próprio esclarecimento.

De acordo com o enfoque referido na obra acima, a finalidade do progresso do pensamento, portanto do esclarecimento, foi tornar os homens livres, ou seja, maiores. Torná-los capazes de superar os medos infligidos pelos mistérios da natureza. Mas os filósofos destacam que a busca pelo esclarecimento causou uma infelicidade que é fácil de imaginar e que “Hoje, apenas presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos à sua necessidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Essa infelicidade, resultado da união da técnica e da natureza, segundo os filósofos, é a postura patriarcal assumida pela

¹⁹ A *Dialética do esclarecimento* foi escrito a quatro mãos. Adorno e Horkheimer trabalharam juntos durante o exílio nos Estados Unidos da América. A primeira edição foi lançada em 1944 com o título “fragmentos filosóficos”, posteriormente em 1947 em Amsterdã e em 1969 em Frankfurt. Para me referir à obra usarei, doravante, apenas as iniciais *DE*.

ciência. A infelicidade é a conversão da ciência em poder que não encontra limites ou barreiras, podendo estar à disposição de qualquer ideal, da economia à guerra.

Na referida obra, Adorno e Horkheimer consideram nuclear analisar a civilização ocidental a partir da dominação do homem sobre a natureza. A dominação sob a esfera humana e tecnológica teria ocasionado a semiformação, pois essa dominação se deu através da subordinação de toda a esfera racional aos meios universalmente organizados. Adorno e Horkheimer analisam no excuro II da *DE* a ambivalência da compreensão moderna de razão e, já no início, descrevem a função assumida pelo esquematismo kantiano na sociedade industrial do capitalismo tardio. Chamam atenção “para o modo como a percepção da realidade em geral é condicionada pela racionalidade, no seu sentido puramente instrumental, que se coloca acima de tudo a serviço da valorização do capital” (DUARTE, 2003, p. 449).

O esquematismo kantiano junto às estratégias do capitalismo perpetuaria a produção dos bens culturais em escala industrial. O que era atribuído ao sujeito, aludir previamente a diversidade sensível aos conceitos fundamentais é apoderado pela indústria cultural que então serve os seus clientes. De acordo com Rodrigo Duarte (2003, p. 449), na *DE* não há detalhadamente o modo de operação da apropriação da faculdade de esquematismo pela lógica industrial. Porém, os filósofos ressaltam que o esquematismo presente na percepção dos sujeitos é apropriado pelo capitalismo para a manutenção da ordem vigente.

No capítulo intitulado *Elementos do anti-semitismo*, os autores tornam mais explícita a apropriação do esquematismo pelo capitalismo tardio. A ideia encontra-se na teoria da falsa projeção. Nessa teoria ressaltam a projeção como um mecanismo inconsciente pelo qual o indivíduo transfere sentimentos e representações, que por diferentes motivos, não acomoda em sua interioridade. Nesse ponto, de acordo com Kant (apud DUARTE, 2003, p. 451), “os autores, quando falam do relacionamento da projeção com a percepção e da constituição do mundo objetivo, transcrevem o trecho da *Crítica da razão pura* [...] a ‘arte escondida nas profundezas da alma humana’”.

Para os autores, perceber é projetar. A projeção constitui o mundo objetivo que é produto do esquematismo. O sujeito, para compreender a coisa tal como ela é, precisa dar mais do que inicialmente recebeu da coisa e isso depende diretamente de sua profundidade interna, que está intimamente ligada ao mundo da percepção externa. Os filósofos chamam atenção para a ruptura que acontece quando esse entrelaçamento é rompido pelo registro positivista dos dados.

Adorno e Horkheimer fazem uma crítica à compreensão que entende a consciência do sujeito como o principal elemento na determinação das intuições sensíveis por meio dos conceitos puros do entendimento (DUARTE, 2003, p. 452). Os autores chamam atenção para o fato de que a projeção pode não ocorrer de modo reflexivo, ou seja, quando a realidade é concebida como algo acabado e determinado pelo seu próprio espírito e não na consciência mútua que compreende a inter-relação dos elementos objetivos e subjetivos na construção da realidade exterior. Assim, afirmam Adorno e Horkheimer (apud DUARTE, 2003, p. 453):

Sempre que as energias intelectuais estão intencionalmente concentradas no mundo exterior, ou seja, sempre que se trata de perseguir, constatar, captar (que são as funções que [...] espiritualizaram-se nos métodos científicos da dominação da natureza), tendemos a ignorar o processo subjetivo imanente à esquematização e a colocar o sistema como a coisa mesma. [...] o pensamento objetivador contém a arbitrariedade do fim subjetivo que é estranho à coisa; ele esquece a coisa.

Nesse ponto, a crítica se volta à neutralidade do saber científico. A ciência convertida em poder se tornaria neutra e, portanto, sem critérios suficientes para avaliar a quem serve. De acordo com Adorno (1996, p. 18), “Esse saber serve aos empreendimentos de qualquer um, sem distinção de origem, assim como, na fábrica e no campo de batalha”. A razão, nesse sentido, não extrapola as necessidades imediatas dos sujeitos, possibilitando a eles transcender a reflexão do eu sobre a totalidade, sobre o todo.

A problemática da razão está na maneira como ela percebe a relação sujeito-objeto, como uma relação que pode ser modificada conforme a vontade predominante. No momento atual, predomina a hegemonia da razão instrumental sobre a razão esclarecida. Porém, contrariando o rótulo de autores pessimistas, para Adorno e Horkheimer (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 53) o mal não tem causa na racionalização do mundo, mas na maneira irracional com que a racionalidade atua.

Conforme ressaltam Adorno e Horkheimer (1985, p. 75), “enquanto nos abstrairmos de quem emprega a razão, ela terá tanta afinidade com a força quanto com a mediação”, pois a razão depende da situação dos sujeitos, que faz com que a guerra ou a paz pareçam como sendo o melhor. A necessidade de considerar o sujeito, sua situação, seu grupo, vem, pois, da incapacidade da razão pensar a si própria, o que a coloca à disposição de qualquer interesse. “A razão é o órgão de cálculo, do plano, ela é neutra com respeito a objetivos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 76). Nesse ponto, os filósofos adotam o termo *semiformação*, compreendida “como uma petrificação da consciência oriunda da falsa projeção” (DUARTE,

2003, p. 454), que se relaciona com a degradação espiritual conduzida pelo capitalismo tardio. A projeção, esquema de autoconservação, ameaçaria, então, a própria cultura.

Tanto no excurso II como no texto *Conceito de Iluminismo* (1996), Adorno e Horkheimer dialogam com o conceito de esclarecimento de Kant e fazem objeções ao filósofo. Os autores apontam que o pensar foi exilado na *Crítica da Razão Pura*. Assim, afirmam:

A dominação da natureza delinea o círculo para o qual o pensar foi exilado pela *Crítica da Razão Pura*. Kant ligou a doutrina do trabalhoso e ininterrupto progresso sem fim do pensar à insistência sobre a sua insuficiência e eterna limitação (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 43, grifo do autor).

Na objeção, os autores ressaltam que no mundo pode não haver ser em que a ciência não possa adentrar, porém, destacam que a quem a ciência pode adentrar não é ser. Atestam, ainda, que “segundo Kant, o juízo filosófico visa à novidade e, contudo, não conhece nada de novo, pois se limita a repetir continuamente aquilo que a razão desde sempre implantou no objeto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 44). Os filósofos denominam Kant de visionário e apresentam o que seria a conta a pagar pela sua extravagância - o domínio mundial sobre a natureza que se reverte no próprio sujeito, tornando-o eternamente igual. Sujeito e objeto, segundo Adorno e Horkheimer (1996, p. 44), tornar-se-iam nulos.

Como consequência da sujeição do todo ao formalismo lógico, tem-se a submissão da razão ao imediato, a autoconservação. Isso significa que o formalismo matemático, através do número, ocupou o posto de juiz da razão esclarecida. Nesse contexto, o pensar, por sua vez,

se coisifica no processo automático que transcorre por conta própria, competindo com a máquina que ele próprio produz para que esta possa finalmente substituí-lo. O iluminismo deixou de lado a exigência clássica de pensar o pensamento (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 42).

Essa redução a um processo matemático e instrumental não se reflete apenas na alienação do sujeito com relação aos objetos dominados, mas na alienação do próprio sujeito e nas relações com seus iguais. Cria-se um sujeito atrofiado que tem normas e modos de comportamento inculcados como naturais e racionais. O homem passa a ter uma medida, “sua medida é a autoconservação, a adaptação à objetividade bem ou mal-sucedida das suas funções, e o modelo imposto para esta adaptação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 46). Os filósofos analisam o afunilamento gerado pela busca do imediato. Chamam atenção para o

afunilamento que a autoconservação reserva ao sujeito. Quanto mais o homem busca a autoconservação por meio do trabalho, mais se molda de corpo e alma ao aparo técnico. A razão, nesse sentido, tornou-se apenas um instrumento de função auxiliar ao mercado econômico e de trabalho. Tornou-se uma ferramenta, um instrumental que, apesar de auxiliar na criação das demais, é apenas mais uma ferramenta. A razão, nesse sentido, concretiza-se, conforme a ambição kantiana, em ser puro órgão dos fins (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 48).

Essa redução da razão não permanece apenas na esfera da experiência do sujeito com o mundo sensível. Afeta, também, o intelecto que se separa da experiência. É o empobrecimento do pensar e da experiência (ADORNO; HOKHEIMER, 1996, p. 54). O sujeito torna-se incapaz de experienciar, ou seja, “a regressão das massas consiste na incapacidade de ouvir o que nunca foi ouvido, de palpar com as próprias mãos o que nunca foi tocado, uma nova forma de ofuscamento que supera qualquer ofuscamento” (ADORNO; HORKHEIMER 1996, p. 55). Essa incapacidade de realizar experiências autênticas torna o homem apenas mais um exemplar da espécie, uns homogeneamente semelhantes aos outros.

Kant teria antecipado, desse modo, o que *Hollywood* realiza conscientemente, ou seja, a redução aos padrões pré-determinados. Consequentemente, tem-se um sujeito que prende-se de maneira obstinada aos elementos culturais aprovados, característica da semiformação. De acordo com Rodrigo Duarte (2003, p. 449), a função que o esquematismo atribuía ao sujeito é apropriada pela indústria cultural e pelo capitalismo para manter a situação vigente de dominação. Adorno e Horkheimer (1996) mostram que se usurpou do sujeito sua capacidade de interpretar o mundo através dos sentidos, pois, a função delegada pelo esquematismo kantiano é apoderada pela indústria cultural. O sujeito não consegue contemplar a apropriação subjetiva da cultura. É interposto entre si e sua capacidade de experienciar uma camada estereotipada pela indústria cultural e pelo mercado.

Nesse ponto, se apresenta o aspecto nuclear que embasa a teoria da semiformação. Adorno desenvolve a ideia de que as camadas menos favorecidas da população, antes mesmo de poderem verdadeiramente acessar a cultura e a formação, são capturadas pelo capitalismo tardio e pela indústria cultural, acessando, assim, uma semiformação. A semiformação não significa falta de cultura, mas é um processo planejado que tolhe as possibilidades de liberdade, pois impede a apropriação subjetiva da cultura. O contato precário com a cultura não corresponde ao que realmente ela é. Nesse sentido, o que é semientendido ou semiexperimentado não faz parte da cultura, mas é seu maior inimigo. De acordo com

Adorno, a instrução técnica é ministrada pela classe dominante de modo a supervalorizar o conhecimento que possibilita a dominação da natureza e, conseqüentemente, a desvalorização do que se relaciona ao âmbito cultural.

Adorno e Horkheimer (1985) destacam a técnica como a essência desse saber. E, por ser apenas técnica, dispensa o discernimento em seu uso. Nesse sentido, o que é válido para o saber científico é o método, o procedimento eficaz. Eficaz em tempo, em economia e em resultados. A crítica se direciona ao objetivo do homem esclarecido. De tornar-se esclarecido para apreender como usar a natureza da melhor maneira possível, da maneira mais ágil, mas eficiente e econômica, culminando na subjugação da natureza e do próprio homem. A natureza passa a ser compreendida matematicamente e por antecipação.

Nada mais importaria. “Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). A busca pelo esclarecimento teria abandonado a procura pela verdade em detrimento do procedimento, da operação eficaz. O objetivo seria descobrir para melhorar a vida. Não deveria existir nenhuma busca além dessa. Como se a humanidade diante da ciência moderna se decidisse apenas pela fórmula, submetendo-se ao critério da calculabilidade. Num diagnóstico lapidar, Adorno e Horkheimer (1996, p.20) afirmam: “Caminhando em busca da ciência moderna, os homens se despojam do sentido”.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 20) denominam o esclarecimento como totalitário pela sua redução à unidade, ou seja, pela calculabilidade do mundo e sua redução ao número. “O que o Iluminismo reconhece de antemão como ser e como acontecer é o que pode ser abrangido pela unidade; seu ideal é o sistema, do qual tudo segue” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 21). A crítica toma a redução da razão à lógica formal, culminando na uniformização do mundo. O número agiria como o fundamento de um esquema cujo objetivo é a calculabilidade. A objeção se volta à dominação de todo o cenário a esse esquema: “As equações dominam tanto a justiça burguesa quanto a troca de mercadorias” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 22).

A totalidade do esclarecimento também se apresenta no modo como o Iluminismo se relaciona com o mundo, assemelhando-se, segundo Adorno e Horkheimer (1996, p. 24), com o modo como o ditador se relaciona com os homens. O ditador procura conhecer os homens de acordo com a necessidade que sente de manipulá-los. A totalidade do esclarecimento culmina na dissolução dos homens ao que o próprio esclarecimento compreende como real. Algo semelhante se passa com o mercado, que não se questiona sobre a origem de seus

trabalhadores. Essa relação totalitária nivela o homem ao que pode ser comprado de sua capacidade de produção. “Os homens foram presenteados com um si-mesmo próprio a cada um e distinto de todos os outros, só para que se torne, com mais segurança, igual aos outros” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 28), ou seja, completamente adaptados. O esclarecimento nega a individualidade do sujeito.

O Iluminismo confundiu a liberdade que almejou inicialmente com a autoconservação. E nessa confusão renunciou ao pensar em detrimento ao formalismo. Ao tomar forma matemática, ao maquinar-se, vingou-se do homem alienando-o de si mesmo. A liberdade pelo qual ansiava tornou-se, novamente, fonte de dominação.

O excesso de otimismo depositado na razão esclarecida que a declara como suficientemente capaz de organizar as relações humanas e justificar todas as suas atitudes, não observou que a razão pode se resumir apenas na busca pela autoconservação. “A razão [...] tem por único objetivo o entendimento e sua aplicação funcional” (KANT apud ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 71). Desse modo, parece ser bastante audacioso o projeto que consente que a ação humana tenha como guia apenas a razão, pois isso pode contribuir para que o sujeito nunca extrapole as finalidades de sua autoconservação, impedindo, assim, que alcance a maioridade, pois a razão voltada apenas à autoconservação transforma a natureza e o próprio homem em seu objeto. De modo complementar, os “torna matéria caótica para simples classificação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22).

O que é preciso observar, no processo civilizatório, é essa redução da racionalidade, pois “O desenvolvimento unilateral de compreensão da racionalidade se transforma numa nova forma de regressão. Sua degeneração objetiva se transfere para o âmbito da cultura na alienação máxima do sujeito” (SILVA, 2011, p.281). Isso significa nada mais do que a redução do progresso, do esclarecimento apenas em técnicas para melhorar, ou seja, prover a vida. Culmina, mais uma vez, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 161), na dominação da cultura, portanto na semiformação.

A razão convertida na única autoridade do mundo, no fim terminal ao qual tudo se submete, concebida na posição de senhor, viu sua liberdade ir longe demais. Sua expressão mais fiel está na economia de mercado, pois esta assumiu a forma esclarecida da razão. “O esclarecimento comprometera-se com o liberalismo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 78) e a razão, voltando-se apenas à autoconservação que domina centralmente o objetivo do sistema, fez convergir todas as máximas das ações a esta finalidade. Para os autores:

Com o desenvolvimento do sistema econômico [...] a autoconservação confirmada pela razão, que é o instinto objetualizado do indivíduo burguês, revelou-se como um poder destrutivo da natureza, inseparável da autodestruição (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 78).

Recapitulemos, novamente, o núcleo do argumento da *DE* que interessa ao nosso ponto. Adorno e Horkheimer mostram o modo como o esclarecimento, movido por forças econômicas, transforma-se exatamente no oposto daquilo que pretendia em seu início: a pretensão de conduzir os homens à condição de senhores de seu próprio destino sucumbe diante das forças poderosas do mercado, movidas pela instrumentalização técnica científica. Nesse contexto, os ideais iluministas reunidos em torno da ideia de maioria são sufocados. Mas não de maneira absoluta, como veremos adiante, uma vez que esses mesmos ideais são retomados por Adorno, ressurgindo nas conferências radiofônicas dos anos sessenta do século passado. Nesse sentido, por mais crítico que tenha sido ao esclarecimento moderno, Adorno não deixou de ser um “bom iluminista”, bem aos moldes kantianos, pois continuou acreditando no poder transformador da educação, mesmo diante de um quadro completamente adverso.

Vejam os agora, os termos que a instrumentalização do esclarecimento assume em relação à própria formação cultural. Ou seja, de outro modo, trata-se de investigar brevemente como a formação se transforma, no âmbito da indústria cultural, em semiformação.

2.2 Os limites da formação cultural

Após a análise da influência kantiana na concepção adorniana de educação e a breve reconstrução da crítica direcionada pelos filósofos aos limites do esclarecimento, vamos nos voltar agora ao texto de Adorno - *Teoria da Semicultura*²⁰. O mesmo servirá de base para mostrarmos os limites do próprio esclarecimento à formação cultural.

Adorno se ocupa do resgate da formação cultural, da formação à experiência formativa por motivação análoga que levou Kant a se ocupar do Iluminismo em pleno século das luzes. Para Kant, este não se constituía ainda como uma época já esclarecida, mas como uma época de esclarecimento. Na *TS*, Adorno analisou que a ilustração e a informação impulsionada pela mercantilização da indústria cultural²¹, característica do progresso, não contribuiu ao acesso à

²⁰ Ao me referir a *Teoria da Semicultura*, utilizarei, doravante, a sigla *TS*.

²¹ O conceito indústria cultural foi engendrado por Adorno e Horkheimer no ano de 1947. Aos autores interessava caracterizar a produção simbólica que não é oriunda do genuíno saber popular, mas do interesse do mercado, da economia. Foi por este motivo que os autores não fizeram uso do termo “cultura de massas”, pois

formação cultural, mas a converteu em seu contrário, em semiformação, assumindo a forma dominante da consciência atual, ou seja, uma espécie de segunda natureza para o homem. De acordo com o filósofo, o progresso do pensamento que deveria resultar no acesso à formação cultural, no desenvolvimento da maioria, contribuiu para seu contrário, a minoridade. A produção vertiginosa de informações, o desenvolvimento cada vez mais sofisticado de tecnologias diversas, manteve o homem no estado de minoridade, subjugado e dominado pela razão instrumental.

A semiformação mantém traços comuns com o conceito kantiano de minoridade²². Kant, no texto em que responde se o século das luzes é uma época esclarecida, evidencia a dificuldade de desvencilhar o sujeito do estado de minoridade, quando ele se torna uma segunda natureza, ou a forma dominante da consciência atual, como ressalta Adorno. Ao invés de sermos tutelados, como na época de Kant, pelas ordens, dogmas e normas das instituições religiosas, atualmente somos submetidos aos comandos dos produtos semiculturais, apoiados pela falsa democratização da produção simbólica. Nesse sentido:

A tutela a que Kant era radicalmente contra quando sustentou a importância de que o homem abandonasse sua condição de minoridade, fazendo uso público da razão, na sociedade contemporânea adquire outras cores (PUCCI: RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 118).

No início da teoria *TS*, Adorno analisa a insuficiência das reformas pedagógicas, sozinhas, conseguirem trazer contribuições substanciais à crise da formação cultural. Para o filósofo, tanto as reformas como as investigações sobre a influência dos fatores sociais que interferem positiva ou negativamente sobre a formação cultural são incapazes de analisar o poder exercido pela realidade extrapedagógica às instituições e ao processo de formação dos estudantes. Nesta premissa identifica-se uma importante contribuição do filósofo ao

se poderia compreender, com este conceito, que ainda existiria uma produção simbólica que permanecesse inacessível ao mercado.

²² Antônio Álvaro Soares Zuin no artigo *Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural* desenvolve uma nota de rodapé acerca da tradução do conceito *Halbbildung*. Nessa nota o autor escreve sobre sua opção em trabalhar com a tradução de *Halbbildung* por semiformação. De acordo com o autor, que se apoia em Wolfgang Leo Maar (apud ZUIN, 2001, p. 17): “*Halbbildung* é traduzida por semiformação justamente para tentar respeitar o sentido global que Adorno procurou imprimir ao termo: ao mesmo tempo registra a limitação da finalização do processo – incompletude, pela metade – e a plena validade do processo formador como tal, ainda que travado. [...]”. Zuin opta por essa tradução, pois “há que se destacar a permanência da sutileza nessa escolha de tradução do conceito, pois a semiformação apresenta-se, de forma dissimulada, como a redentora do embrutecimento subjetivo do indivíduo, mas, na verdade, como já disse Adorno, é a inimiga mortal da formação (*Bildung*). O termo semiformação resguarda, no plano subjetivo, o sentido emancipatório da formação que se converteu em ideologia, em decorrência do crescente processo de hegemonia da Indústria Cultural” (ZUIN, 2001, p. 17).

pensamento filosófico educacional. Adorno ressalta que os processos educacionais não se restringem ao momento da instrução, mas que o transcendem, levando a inferir sobre a necessidade de se investigar a forma como a mercantilização, a indústria cultural e a economia interferem e até determinam os processos educativos.

Adorno (1996, p. 389) afirma ser necessária uma teoria mais abrangente para dar conta desta problemática, pois a “formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada”. Desse modo, apresenta na *TS* uma proposta educacional contemporânea que considera a crise da formação a partir de uma análise extrapedagógica. O texto se desenvolve, de acordo com Pucci (1999, p. 89), a partir de pontos nucleares que podem ser elaboradas no formato de duas questões: a) como o capitalismo tardio forma seus reprodutores pela negação da formação cultural; e, b) como resgatar a formação cultural e reavivar nos sujeitos a capacidade de realizar experiências.

Adorno reconstrói o momento histórico em que os ideais da formação cultural estiveram mais próximos da concretização ao mesmo tempo em que aponta as causas do insucesso da sua concretização. O filósofo analisa, ainda, as consequências da mercantilização dos produtos simbólicos pela indústria cultural e a negação dos pressupostos básicos de acesso à formação cultural. Segundo Adorno (1996, p. 403), tal privação tem como consequência “a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais”. Nesse contexto, nada do que se compreende por formação pode ser entendido sem seus pressupostos. Para Adorno (apud PUCCI, 1997, p. 111), a formação cultural

é um longo processo histórico de mediação e continuidade que visa à humanização do homem na sua racionalidade, sensibilidade, corporeidade, materialidade; visa humanizar o homem, suas relações e o mundo biológico, material.

O conceito de formação, como contemporaneamente se entende, remonta aos gregos, mas, sua base nuclear se ampara na *Bildung* alemã. A tradição alemã exerceu influência determinante nas concepções educativas da modernidade, a qual entende por formação “algo processual, que envolve o conjunto das potencialidades de desenvolvimento do ser humano” (CENCI; DALBOSCO; FÁVERO, 2008, p. 107).

Nesse contexto, *Bildung* significa cultura ou formação cultural. Para Adorno (1996, p. 389), a formação “nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Na tradição alemã, o conceito é utilizado como referência ao grau de formação de um sujeito. Ao mesmo tempo em que compreende as criações espirituais/intelectuais, responsabiliza a si

mesma pela formação daqueles que criam e consomem a cultura. A *Bildung* ou formação cultural toma para si a responsabilidade pelo processo de formação do homem. Adorno, no parágrafo 6 da *TS*, aponta o momento histórico em que a formação cultural esteve mais perto de realizar seu objetivo, de possibilitar uma sociedade de homens livres e iguais.

Nesse parágrafo, o filósofo reconstrói o momento em que os ideais da formação cultural foram assumidos pela jovem burguesia. De acordo com ele, quando a burguesia tomou politicamente o poder, no século XVII na Inglaterra e XVIII na França, encontrava-se cultural e economicamente mais desenvolvida que o sistema feudal. A queda do sistema feudal para o progressivo domínio burguês mostrava-se como o momento oportuno à concretização dos ideais da formação cultural. O ideal de uma sociedade livre e justa pelo acesso e usufruto dos bens espirituais e da própria cultura por todos os homens parecia mais próxima da realidade. Porém, o comprometimento com os ideais da formação cultural não fluiu.

As formas de organização da nova sociedade, especialmente no que concerne à organização do trabalho pelo sistema capitalista, excluíram as pessoas de pouca riqueza e os camponeses do acesso à formação cultural. Segundo Adorno (1996, p. 393, grifo nosso), “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, *o ócio*”. Duarte (2003, p. 444) interpreta que o cerne da teoria adorniana da semiformação repousa na “ideia de que as camadas desfavorecidas da população, antes que tivessem podido se 'formar' [...], tornaram-se facilmente presas do modo atual - tecnologicamente mediado - da ideologia, isto é, a indústria cultural”.

Chamou atenção a Adorno o fato de a educação técnica ser dirigida aos interesses das classes dominantes. Aos trabalhadores é exigido o domínio do conhecimento ligado às ciências naturais, ocasionando a tendência da valorização do conhecimento que possibilita o pleno domínio da natureza, reduzindo o conhecimento e a educação ao desempenho de tarefas técnicas. Entende-se o conceito de semiformação, de acordo com Zuin (2001, p. 10), pela oferta de uma formação que é apresentada como formação à maioria, mas, que na verdade, contribui à manutenção da miséria cultural.

A formação cultural foi o que possibilitou a burguesia se desenvolver em cargos como os de gerências e de administração. Já o proletariado inicial, camponeses sem terra, pequenos comerciantes e artesãos, não dispunham de formação cultural e poder econômico para que pudessem se estruturar como classe e fazer frente à burguesia. Esses trabalhadores eram vistos

como sujeitos apenas enquanto produtores. As condições precárias de trabalho, principalmente as longas jornadas de trabalho e as baixas remunerações, que perduraram por várias décadas, contribuíram para que cada vez se tornassem sujeitos extraterritoriais à nova sociedade.

Para Adorno, o fracasso dos movimentos revolucionários que queriam realizar a cultura como liberdade provocou a retração dos ideais da formação cultural, não somente ao que se refere a sua realização, mas no entendimento do próprio conceito de cultura. Segundo o pensador, “a cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor” (ADORNO, 1996, p. 389), dissociada das coisas humanas e com sentido isolado. Adorno, no início do segundo parágrafo da *TS*, diz que na língua alemã de hoje a cultura é compreendida em oposição à *práxis*, sendo relacionada mais ao espírito. O filósofo chama atenção à formação cultural que descansa em si mesma, que se absolutiza, pois absolutizada em si mesma, a formação cultural converte-se em semiformação.

Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (1999, p. 56) ressaltam que Adorno, na *TS*, aponta para uma aproximação entre o conceito de formação cultural e a própria história alemã. O conceito de formação cultural seria equivalente ao termo cultura, *Kultur* no alemão. *Kultur* estaria mais vinculada às atividades e às realizações humanas no plano social, enquanto que o termo *Bildung* inclina-se mais às transformações subjetivas.

Para Adorno, a fundamentação de ambos os conceitos estaria intimamente relacionado à ascensão da classe burguesa alemã que se orgulha de ser autora de produções culturais que idealizam um futuro diferente. O futuro que se referem “seria aquele em que a formação cultural poderia ser objetivada, de tal maneira que haveria um autorreconhecimento do espírito, numa miríade de manifestações culturais” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 56). Este futuro melhor ocorreu apenas no plano espiritual. A classe média alemã, formada por professores, clérigos, servidores civis e administradores se autolegitimavam através das obras intelectuais, mas se distanciavam das questões de natureza política e social. Constituíam um legítimo mandarinato. O afastamento destes intelectuais das questões políticas e sociais contribuiu para o desenvolvimento de uma mentalidade passiva na vida cultural alemã. Adorno reconhece o desenvolvimento intelectual ao mesmo tempo em que critica a tentativa de absolutização do espírito.

A cultura não pode negar as condições sociais que determinam sua produção, assim como não pode se reduzir a tentativa que a compreende como configuração da realidade, mera adaptação. A cultura conformada à vida real destaca unilateralmente o momento de

adaptação, o que impede, segundo Adorno (1996, p. 390), que os homens eduquem uns aos outros. Ambas as situações convergem para aquilo que denominou de semiformação, que, de acordo com Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (1999, p. 58), é a produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada unicamente ao conformismo e à adaptação, ou seja, à autoconservação.

A cultura é constituída pela tensão entre os momentos de autonomia e liberdade e de configuração da realidade, ou seja, a adaptação. A cultura é esta tensão: “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). Adorno quer reavivar essa tensão que constitui a cultura sem absolutizar nenhum dos seus polos antagônicos, pois a absolutização de um polo em detrimento do outro lhe nega a potencialidade crítica e a compreensão da realidade.

A cultura não pode se restringir à produção espiritual, ser compreendida como algo sagrado, pois isso reforçaria a semiformação. Enquanto for apenas bem, com sentido isolado e dissociado da implantação das coisas humanas, a formação cultural se converte em semiformação²³. Como vimos anteriormente, Adorno constata o momento em que a formação cultural historicamente encontrou maiores condições de concretização de seu ideal, de uma sociedade de homens livres e iguais; ele destaca, ao mesmo tempo, que a formação cultural se desprende de seus fins, de sua função real.

As relações sociais e a diferença econômica da nova sociedade permitiram que se monopolizasse a formação cultural, negando os pressupostos básicos para o seu acesso, especialmente, o tempo livre que deveria ser dedicado ao ócio criativo. O ócio é o tempo livre que o sujeito deveria contrapor ao trabalho, não como sua exclusão ou como seu contrário, mas como complementação de seu desenvolvimento. Nas palavras de Pucci (1997, p. 94),

Seria o tempo destinado à restauração das forças desgastadas pelo trabalho, mas, sobretudo o tempo que o trabalhador deveria dispor para reorganizar seus momentos vitais (sua experiência), a partir de seus interesses e necessidades, em atividades que lhe dessem prazer, crescimento espiritual, conhecimentos novos, gosto pela vida; momentos integrais de sua existência.

²³ Adorno (1996, p. 389) no terceiro parágrafo do texto *TS* escreve sobre como pessoas que se dedicavam com fervor aos chamados bens culturais assumiram tranquilamente postos e práticas do nacional socialismo. O filósofo se refere ao isolamento da cultura e sua transformação em um valor que indica uma consciência dissociada da própria humanidade.

Pela negação do ócio e imponência econômica, manteve-se por muito tempo o proletariado ignorante e em condições miseráveis. Quando o proletariado conseguiu, com muitas lutas, algumas violentas, diminuir a jornada de trabalho, melhorar as condições de trabalho e do próprio salário, continuou excluído da formação, permanecendo reduzido à semiformação.

O tempo livre se transformou no prolongamento da jornada de trabalho. O tempo livre que deveria proporcionar ao sujeito experiências de enriquecimento da subjetividade, contribuindo para o aprimoramento do espírito, tornou-se o tempo para o esquecimento, para o não pensar. A indústria cultural se encarregou de preencher até o último espaço deste tempo. Segundo Pucci (1997, p. 94), “a semicultura - apesar de toda a ilustração e informação difundidas pelo progresso das forças produtivas - se propõe ocupar o mais plenamente possível o ‘tempo livre’”, fazendo com que o consumo integre todos ao mundo das aparências, excluindo da consciência dos sujeitos, o espanto e a capacidade de resistência.

A cultura, nesta perspectiva, torna-se adaptação ao existente, apenas mais uma mercadoria. Passa a ser entendida como configuração da vida real, destacando unilateralmente, o momento da adaptação, absolutizando-se nessa dimensão. A indústria cultural, a mercantilização da produção cultural e a semiformação limitaram o tempo dos sujeitos, tempo necessário à realização de experiências formativas. Em detrimento, lhes preenche o tempo com vivências, emoções contínuas e de fácil alcance. Nessas condições, é impossível exigir de qualquer cidadão que consiga escapar e refletir sobre a realidade que o cerca.

Adorno mostra na *TS* que a universalização do mercado trouxe a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo, da informação. Da sociedade do consumo não resulta a não-cultura, o não-saber, mas a semiformação. Assim afirma, “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semicultura passou a ser a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 1996, p. 389). A problemática que Adorno apresenta aqui diz respeito à dificuldade de educar sujeitos que se julgam completamente formados e educados, que dispensam qualquer experiência mais profunda. Adorno (1996, p. 397) ressalta que a não-cultura, entendida como ingenuidade e simples ignorância, permite uma relação mais profunda com os objetos, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia, qualidades que o filósofo diz se desenvolverem apenas naqueles não são inteiramente adaptados.

Adorno preocupa-se em esclarecer as diferenças entre formação cultural e semiformação. Segundo ele, na cultura não existem valores aproximados, intermediários, como o semientendido ou o semiexperimentado. O semi não constitui a formação e sim seu contrário, pois o “processo cultural formador se apresenta como um todo: autonomia e adaptação” (PUCCI, 1999, p. 97). O desenvolvimento unilateral da adaptação, como acontece na semiformação, impede o princípio propulsor da autonomia.

A semiformação, neste sentido, está desvinculada dos pressupostos básicos que lhe possibilitariam a continuidade, por isso não é um não-saber, mas um falso saber de elementos não assimilados que reificam a consciência. São fornecidas às massas inúmeros bens de formação cultural, mas neutralizados e petrificados, pois lhes foi negado o processo real de formação necessário à apropriação viva desses bens culturais. O que é entendido pela metade não contribui à formação. O semientendido não é um passo à formação, pois a formação cultural é um processo que não pode dispensar os seus dois momentos constituintes.

A semiformação não instiga as pessoas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, antes as restringe ao verniz do falso entendimento e do conhecimento superficial. Adorno constata que a semiformação impede experiências verdadeiras que possibilitariam a autonomia e a capacidade de resistência do sujeito. Contrariando a ideia de que seria pessimista, o filósofo ressalta que é no contexto da semiformação que buscará os resquícios da dimensão formativa, propondo uma educação para a resistência que reviva a capacidade do sujeito realizar experiências formativas autênticas. Concebe que a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura/formação é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que se converteu. Pensando nisso, Adorno volta à tensão constitutiva da *Bildung*: autonomia e adaptação. Para o filósofo, uma das saídas seria não sacralizar a cultura nem eliminá-la. Propõe uma teoria que vá além da oposição entre cultura e não-cultura, pois a força para que o espírito se torne independente está no âmago da formação cultural.

Com isso, podemos ver, então, que subjacente à dura crítica que Adorno faz à semiformação está um conceito normativo de formação cultural de herança iluminista, com raiz nitidamente kantiana. Desse modo, tanto sua crítica ao esclarecimento moderno como também à semiformação contemporânea não significa a renúncia da *Bildung* em sua totalidade. Pelo contrário, a crítica adorniana só faz sentido e ganha força mediante o recurso a aspectos do esclarecimento kantiano. Contudo, foi preciso expor sua crítica ao esclarecimento e à semiformação para deixar claro, por um lado, que sua aceitação de aspectos da tradição do esclarecimento moderno não é ingênua e, por outro, que também não

devemos transportá-lo *ipsis literis* à nossa atualidade. De outra parte, isso nos mostra, também, que o recurso à tradição intelectual passada é indispensável à compreensão de nossa própria atualidade. Mas, tal recurso só faz sentido e ganha força interpretativa quando mediado pelo exercício crítico do pensamento. Nisso, Adorno, inspirando-se profundamente em Kant, ainda continua sendo nosso mestre.

3 BREVE DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O REDUCCIONISMO DA FORMAÇÃO

O capítulo que segue possui um duplo objetivo. Primeiro, tomando como referência o resultado alcançado nos dois primeiros capítulos, resumir os principais traços da influência kantiana na concepção adorniana de educação como formação cultural. Segundo, ainda a título de um primeiro e breve exercício de pensamento, tomar o conceito adorniano de formação cultural (*Bildung*), sob influência da maioridade kantiana, como referência crítica ao domínio da visão tecnicista da formação profissional contemporânea. Ou seja, trata-se de investigar, no sentido de mostrar as linhas gerais dos possíveis desdobramentos futuros dessa nossa pesquisa de mestrado, de que modo a formação profissional contemporânea ainda necessita da formação cultural ampla, cuja raiz remonta à noção kantiana de *Bildung*, entendida como formação à maioridade e reinterpretada por Adorno como educação à autonomia.

A evolução da ciência e da tecnologia, o acelerado processamento e divulgação de informações, a globalização da economia, a mobilidade social, a transformação das categorias de espaço e tempo, a valorização do conhecimento como bem de produção é uma realidade que afeta todas as dimensões da vida humana, tanto individual quanto coletiva. Como afirma Goergen (2009, p. 1), afeta também a educação: “a formação, um tema tão antigo quanto à própria humanidade, sofre o impacto do domínio da informação sobre a formação, do conhecimento sobre o saber”. Esse movimento todo está na base da redução da formação à simples instrução.

A educação desse contexto se apresenta mediante novas formas, uma vez que é preciso pensá-la sob a ótica das mudanças e transformações da sociedade contemporânea, exigindo o repensar constante de conteúdos e estratégias de aprendizagem. Mas observamos que o núcleo do conceito formação, justamente por estar nesse contexto de mudança, de globalização, de informações intercambiáveis, é esquecido e distorcido, reduzindo-se apenas ao caráter profissional.

A sociedade contemporânea, marcada por “céleres mudanças e múltiplas determinações estimuladas pelo desenvolvimento científico-tecnológico” (GOERGEN, 2009, p. 1), marcada também pelo aumento da produção, do consumo, do violento crescimento do conhecimento e da tecnologia, trouxe implicações muito importantes que precisam ser observadas no campo da educação. A sociedade contemporânea marcou o âmbito

educacional, especialmente, pelo avanço científico e pela rápida divulgação de informação. Para dar conta de todas essas mudanças a educação primou pela especialização. Não se trata de uma escolha, mas de uma condução que analisou especialmente a necessidade do momento e que, para isso, restringiu a formação mais ampla, a formação cultural, à formação técnica.

O avanço da ciência e da tecnologia, observado diretamente do campo educacional, interferiu nos processos de ensino e aprendizagem, tanto presenciais como à distância, desestabilizando as práticas e concepções pedagógicas. Segundo Goergen (2009, p. 3), a sociedade contemporânea caracteriza-se por ser “uma sociedade em permanente movimento de transformação, seja no plano econômico, cultural ou ético”. E “dependente da ininterrupta produção do novo no plano do conhecimento, da moda, da informação, da arte e até mesmo dos valores” (GOERGEN, 2009, p. 3), não encontrou mais espaço e principalmente tempo à formação cultural. A formação desse contexto deve ser precisa quanto ao conteúdo e as disciplinas e econômica quanto ao tempo.

Não é preciso se aprofundar em observações para perceber que o mundo é comandado pela ciência e pela tecnologia. Que tudo está estreitamente ligado e, por isso, profundamente dependente desta última. É nesse sentido que a tecnologia tornou-se dominante, gerando ao mesmo tempo estranhamento e dependência. Um estranhamento entre sujeito e realidade quase intransponível, pois a sofisticação cada vez maior dos produtos tecnológicos e dos avanços científicos, por vezes inacessíveis à boa parte da população, tornou-se incompreensível à maioria de seus usuários gerando a dependência extrema de profissionais cada vez mais especialistas e mais valorizados pelo mercado de trabalho. Criou-se “um fantástico mundo virtual, misterioso e inacessível que gera dependência e submissão” (GOERGEN, 2009, p. 4), onde o conhecimento e a informação são vendidos como qualquer outra mercadoria, desconectando-se do bem comum.

A tensão central que emerge desse cenário da sociedade contemporânea influencia diretamente o âmbito educacional, ou seja, a formação cultural se vê excluída em detrimento da técnica profissionalizante. Não se trata de questionar a validade da educação profissional, mas a sua insuficiência para tratar do contingencial que perpassa o desenvolvimento do ser humano. O próprio Adorno chamou atenção para essa problemática, ressaltando que é preciso preparar o sujeito para a sobrevivência, prepará-lo para o trabalho, para adaptação. “A educação seria impotente [...] se [...] não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 1995, p. 143). Porém, o filósofo observa, ainda na mesma página, que a educação

não pode se restringir a isso, pois “ela seria igualmente questionável se ficasse nisto”. (ADORNO, 1995, p. 143).

A formação precisa dar conta desses dois aspectos que parecem âmbitos muito distantes entre si. Como se a formação se dividisse em duas metades impossíveis de unir:

da exigência de formação especializada, capaz de preparar um profissional cada vez, mais dinâmico e versátil, apto a ‘solucionar problemas’ e, por outro, da formação integral [cultural] alicerçada em valores que possam comprometer eticamente a formação especializada com problemas sociais e morais que dizem respeito ao destino da humanidade e do planeta (CENCI; DALBOSCO; FÁVERO, 2008, p. 110).

A formação restrita somente ao desenvolvimento de profissionais aptos ao trabalho torna-se uma formação fragmentada que culmina na instrumentalização do indivíduo. O indivíduo inteiramente adaptado às necessidades, às determinações do exterior, não desenvolve a compreensão do que seja e da importância da dignidade pessoal, do respeito e reconhecimento do valor do outro. Não constrói sua subjetividade, tampouco sua autonomia e não menos importante, o respeito ao meio ambiente e à humanidade. A formação cultural deve orientar os indivíduos mediante valores universais de maneira que ele compreenda que sua profissão também é uma prestação de serviço à sociedade e que por isso deve constantemente avaliar essa relação mediante valores éticos e universais.

A formação restrita à inserção social do indivíduo ao âmbito profissional não é propriamente formação, pois a profissionalização deve ser perpassada pela formação cultural. Todo profissional presta serviço à sociedade e é justamente por isso que a formação cultural precisa preparar o sujeito, futuro profissional, para dar conta de sua função social enquanto profissional inserido na sociedade. Auxiliar na formação profissional para que atue na sociedade de forma ética, ou seja, com o comprometimento de sua profissão, o que exige o desenvolvimento de sua capacidade crítica para compreender a sociedade em que atuará.

É por este motivo que a formação cultural não pode ser abandonada ou excluída em detrimento da profissionalização técnica. “Toda a profissão, enquanto prestação de serviço específica à sociedade precisa ter como horizonte, além da sobrevivência e realização pessoal do profissional, o bem comum” (CENCI; DALBOSCO; FÁVERO, 2008, p. 118), por isso o profissional possui não apenas uma função privada, mas pública.

O que se questiona da educação profissional e técnica-científica é a exclusão da formação cultural. Facilmente o estudante, futuro profissional, poderá “dar margem à indigência cultural, à incapacidade para compreender a si, os outros e o mundo em que vive,

bem como a não percepção clara do sentido de sua própria profissão” (CENCI; DALBOSCO; FÁVERO, 2008, p. 119) que culmina na heteronomia, ou seja, a sujeição deste sujeito à vontade de outrem, a fatores externos, como as influências diretas do meio em que vive e atua. A única maneira de contrapor este cenário é por meio da educação.

A formação não compreende apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades úteis à vida e, principalmente, à profissão. Segundo Goergen (2009, p. 5), “O mercado é hoje o exemplo paradigmático de realidade à qual o sujeito deve adaptar-se. As pessoas são induzidas, permitem [...] ser enquadradas, submetidas, adaptadas, enfim, modeladas à realidade”. Desse modo, aquele que melhor conseguir se adaptar a essa realidade será mais bem formado. A adaptação torna-se predominante na ideia contemporânea de educação/formação.

Goergen (2009, p. 5) critica esta concepção de educação, pois, ela isola e exclui o sentido clássico de formação, ou seja, a dimensão cultural e moral. Cultura, segundo o autor, não é outra coisa senão o processo de humanização do homem. Conhecer a cultura significa saber ler e interpretar a vida humana e o mundo nos diferentes momentos históricos que os compreende. São esses os princípios da educação à autonomia, pois a autonomia é justamente essa conscientização do mundo. A moral diz respeito aos valores que orientam a convivência e a relação entre os diferentes indivíduos. “Cultura e moral formam a base do agir autônomo e emancipado do ser humano” (GOERGEN, 2009, p. 5). É com base nessa afirmativa que ressaltamos a necessidade da educação à maioria.

Retornando a questão inicial, da análise da educação no contemporâneo, o desejo do ser humano sempre foi de tornar-se senhor do mundo, ser autônomo. Com o surgimento da ciência e da tecnologia isso parecia algo fácil de ser alcançado, mas junto ao desenvolvimento tecnológico veio a submissão do sujeito. Adorno chama atenção dessa questão se referindo a necessidade de examinar a relação do homem com a técnica. Para o filósofo essa relação é equivocada, pois a técnica passou a ocupar uma posição muito decisiva. Segundo Adorno (1995, p. 132), “na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico”, como que encoberta por uma espécie de véu tecnológico que mascara a inclinação do homem de se considerar como a própria técnica. O sujeito esqueceu que a tecnologia deve ser apenas um prolongamento do seu braço, que em si mesma não tem valor²⁴.

²⁴ Na coletânea *Educação e Emancipação*, no debate *Educação após Auschwitz*, Adorno chama atenção para a necessidade de examinar a relação do homem com a técnica. De acordo com o filósofo (1995, p. 132) “Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas

O desafio contemporâneo seria de libertar este sujeito do jugo que ele mesmo se impôs, que é muito forte. A educação assumiria essa tarefa através da formação cultural, que tem justamente este propósito, pois mesmo estando ameaçado, o ideal de autonomia e maioria ainda resiste. Contrário à adaptação, a maioria é um processo dialético. Segundo Goergen (2009, p. 5), “Adorno nos fala da necessidade de ‘contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento’”. Para isso, a educação deve se voltar ao desenvolvimento da autonomia contrariando o ensejo da adaptação, da completa submissão e heteronomia. Nesse sentido, a saída seria compreender a educação como maioria, guiando-se pela tensão entre adaptação e resistência.

A relevância da educação com vistas à maioria está em que contemporaneamente a educação corre o risco de voltar-se apenas à adaptação. Também se observa que na privatização e mercantilização do ensino e, especialmente, na privatização dos cursos de licenciatura - onde há um grande número de instituições privadas oferecendo-os, de diversos modos e com tempos cada vez mais reduzidos, alguns em praticamente alguns fins de semana - revela-se, de acordo com Goergen (2009, p. 80), “uma acintosa falta de comprometimento do poder público com a formação dos professores, ao mesmo tempo em que os governos garantem que estão fazendo tudo pela melhoria da qualidade do ensino”. A mesma condição é verificada em cursos de formação à distância. Goergen (2009) chama atenção para o fenômeno da democratização do acesso à educação que não foi acompanhado por uma política de qualificação. Nesse contexto, a educação à distância seria uma espécie de cartada do momento que, por si só, não poderá garantir a melhoria da qualidade da educação.

A política governamental adotada no Brasil, nessas duas últimas décadas, para o ensino superior, foi introduzida no cenário educacional partindo das observações de situações peculiares dos anos 90, como a demanda reprimida do ensino. Nesse período, o índice dos jovens entre 17 e 24 anos que cursavam o ensino superior era muito baixo, entre os mais baixos do mundo. Este cenário desencadeou uma política expansionista e, de acordo com

tecnológicas, afinadas com a técnica”, ainda na mesma página “na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. [...] Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é extensão do braço dos homens”. Adorno aponta ao que seria a fetichização da técnica, ou seja, o desvinculamento da sua finalidade, a saber, de garantir uma vida humana digna, da consciência das pessoas e podemos apontar como consequência desta fetichização, a redução dos sentidos nos sujeitos, ou seja, o embrutecimento do ser humano. Este também pode ser analisada pela perda da capacidade de empatia, compadecimento e identificação com o sofrimento do outro. Adorno (1995, p. 134) aponta a indiferença das pessoas em relação ao que acontece com as outras como uma das consequências de *Auschwitz*. “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo com *Auschwitz* [...]”.

Dalbosco (2010b, p. 114), desregulamentada, cujo objetivo era atender essa demanda que foi delegada ao setor privado no modelo universitário privado-empresarial. Como consequência,

consolidou-se [...] uma política governamental para o ensino superior baseada no trinômio expansão-qualidade-avaliação, depositando todo peso na ideia de que o sistema de avaliação montado seria capaz de bloquear e regulamentar a voracidade lucrativa do modelo privado-empresarial (DALBOSCO, 2010b, p. 114).

Uma das consequências desta política é a condução a uma educação massiva e de caráter mercantilista, o que foge ao controle federal. A formação cultural se vê reduzida às imposições da lógica mercantil. A educação transformou-se em indústria educacional que, de acordo com Dalbosco (2010b, p. 141),

[é um] processo no qual o capital (investimento financeiro) invade a educação, apropriando-se de ensino, interferindo diretamente no processo formal de ensino-aprendizagem, submetendo o próprio processo pedagógico às leis de mercado e, portanto, às suas leis de valor e lucro.

Nesse cenário, professores, estudantes e instituições de ensino tornam-se parte de um complexo empresarial de grandes corporações privadas que nada mais são do que agências comercializadoras do saber, cujo objetivo principal é apenas o lucro. O âmbito da educação, neste contexto, se viu invadido pela lógica econômico-mercantil que impõe ao processo pedagógico o seu formato de mercadoria. Isso, conforme Dalbosco (2010b, p. 141), com o apoio e incentivo das políticas educacionais governamentais que transformaram o ensino superior em negócio rentável. Como consequência, a formação abandona o que lhe é essencial, como o tempo necessário e as disciplinas humanas que são características fundamentais da formação cultural. Deste modo, a formação cultural se subordina aos critérios da lógica dessa indústria educacional, abandona seus ideais de autonomia e maioridade em detrimento da educação profissionalizante que é intercambiável, ou seja, voltada às necessidades cíclicas do mercado.

Nesse sentido, o profissional entendido como bem formado é aquele que é suficientemente capaz de manusear diferentes recursos tecnológicos. Como consequência é possível observar, de acordo com Dalbosco (2010b, p. 142), que

no ensino profissionalizante mercantilizado, [apenas] fomentado pelo desenvolvimento tecnológico [...] perde-se o sentido humano no processo formativo, o que repercute inevitavelmente no próprio exercício do futuro profissional.

Essas políticas de incentivo privado-empresarial não enfrentam uma problemática crucial, a saber, o estímulo desregrado à mercantilização, à tecnificação da formação e o comprometimento com a qualidade do ensino. Neste ponto cabe a pergunta: o que se entende por educação? Pois, se entendermos que educação é apenas o desenvolvimento de habilidades muito bem especificadas, volta-se apenas ao sentido da adaptação. Da educação voltada apenas às necessidades dos meios externos, como o mercado de trabalho. Mas, se entendermos por educação um processo formativo mais amplo, que se preocupa e vai além da transmissão de informações e o desenvolvimento de habilidades, que busca uma formação voltada à ética e à política e que desenvolve nos sujeitos sua consciência crítica e, com isso, a capacidade de interpretar e ler o mundo em que vive e atua, contribuindo assim para sua transformação, torna-se urgente rever este modelo educacional que invade a formação de estudantes e futuros profissionais.

3.1 Entre a adaptação e resistência: retomada da formação à experiência formativa

Adorno (1995, p. 169) considera o conceito de maioridade extraordinariamente atual: “Se abrimos mão disso todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica”. A influência do conceito kantiano de maioridade lhe serve de parâmetro para pensar a democracia e a formação e Adorno mostra-se enfático afirmando que a “democracia repousa na formação da vontade de cada um me particular [...] Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (ADORNO, 1995, p. 169). Mas isso não o impediu de realizar, junto com Horkheimer, uma crítica apontando os limites do esclarecimento que teria culminado na instrumentalização da razão e na semiformação, expressos na incapacidade dos sujeitos realizarem experiências formativas. Este item observa na retomada da educação à experiência formativa a defesa da proposta de formação à maioridade almejada por Kant e, posteriormente, reinterpretada e defendida por Adorno. Parte-se da ideia de que com a socialização da semiformação e a mercantilização da educação, sua redução apenas ao âmbito profissional torna-se urgente a retomada da concepção de educação que prioriza a resistência frente à adaptação²⁵.

²⁵ É oportuno ressaltar que por semiformação entendemos o fenômeno da tecnificação da formação. O que significa dizer que a semiformação não se apresenta apenas na formação técnica profissional. Porém, destacamos que é justamente na formação específica, ou seja, destinada ao mercado de trabalho que a tecnificação da formação se apresenta de modo mais acentuado. Defendemos aqui que a formação específica, a destinada diretamente ao mercado, apresenta o fenômeno da semiformação enfatizado especialmente pelo acesso e uso das mais diversas tecnologias. A tecnologia assim como as necessidades do mundo do trabalho são obsoletas. O que obriga o sujeito a se adaptar continuamente as demandas novas que lhe são impostas,

No momento em que oportunizamos este debate, temos em mente as diferenças que existem entre a formação cultural desejada como ideal, de autonomia e maioridade, e a formação que precisa dar conta de aspectos histórico-sociais específicos, como a influência e a interferência das novas tecnologias da informação no processo educacional, a demanda pela formação especializada, que é a preparação técnica profissional para a atuação no mercado de trabalho, além da própria mercantilização da educação. Essas características que marcam a contemporaneidade poderiam ser razões suficientes para alavancarmos uma despedida do ideal postulado pela formação cultural. Mas este rápido diagnóstico nos coloca o desafio da atualização do seu sentido clássico, observando que o núcleo da educação como formação cultural por vezes é esquecido, distorcido e influenciado por motivos ideológicos e econômicos.

Adorno denomina a situação em que a formação cultural se encontra como semiformação. O filósofo observa que a formação cultural que deveria possibilitar ao sujeito condições para ele alcançar o estado de maioridade foi apreendida pela lógica da indústria cultural e pelos interesses do mercado econômico, convertendo-se em semiformação socializada. A socialização da semiformação é a nova face da formação cultural marcada pela adaptação.

Como consequência, o processo de formação dos sujeitos se adapta ao conformismo da vida real pela sua adaptação ao vigente, eliminando a tensão dialética constituinte do processo de formação: adaptação e resistência, comprometendo a aptidão à experiência, que por sua vez impossibilita um nível mais profundo e qualificado de reflexão e a realização de experiências formativas autênticas.

Adorno aponta algumas perspectivas que lançam luzes ao quadro diagnosticado. A mais significativa destas perspectivas diz respeito à necessidade de se educar para a adaptação e resistência e de retomar a capacidade do sujeito de fazer experiências formativas, pois a tensão entre adaptação e resistência é a base da educação à autonomia.

A tutela que Kant se reportava quando defendeu como primordial ao homem abandonar o estado de menoridade e todas as formas de tutela contemporaneamente, na sociedade capitalista, adquire novas nuances. Atualmente, os sujeitos se submetem aos produtos semiculturais acessados pela pseudodemocratização da produção simbólica e da informação. Adorno, dentro desta tradição kantiana da *Aufklärung*, defende a retomada da

gerando insegurança. A formação que se resume ao conhecimento de aparelhos específicos para demandas também específicas, torna, em um curto espaço de tempo, o sujeito desnecessário e descartável.

educação enquanto formação à maioria, enquanto educação à experiência formativa, enquanto conscientização e racionalidade.

No início do debate pedagógico intitulado *Educação ---- para quê?* Adorno (1996, p. 139) se propõe a questão: “para onde a educação deve conduzir?”. O filósofo intencionava discutir acerca da educação, mas indo além dos seus diversos campos, de seus veículos ou de uma abordagem quantitativa que apontasse para que fins a educação ainda seria necessária.

Adorno propõe que a educação conduza à formação de consciências verdadeiras²⁶. Becker (apud ADORNO, 1995, p. 139) diria que, atualmente, a educação tem muito mais a declarar do comportamento no mundo, ou seja, sobre a condução da humanidade no mundo do que propriamente admitir se a educação tem ou não ainda validade em si mesma. A educação, nessa perspectiva, segundo Silva (2011, p. 8, grifo do autor), “deve desenvolver aversão pela violência e preparar para além da tolerância, da confiança, e da amizade, mas sim, para *resistência crítica*”. Na sequência, Adorno (1995, p. 141, grifo do autor) apresenta sua concepção de educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*.

Adorno, quando afirma que a educação não é a simples modelagem de pessoas, faz referência à educação que apenas promove a adaptação. Nas suas palavras, a educação como promotora apenas de “pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 1996, p. 143), conformadas e adaptadas à situação vigente e que justamente por se conformarem e apenas se adaptarem contribuem à manutenção do *status quo*. Uma educação nestes moldes

encontra-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto inculpável menoridade (ADORNO, 1995, p. 141).

A consciência verdadeira de que fala Adorno diz respeito à decisão consciente, à expressão de ideias que se originam da própria consciência autônoma de cada pessoa. Quando

²⁶ Adorno (1995, p. 141) faz menção ao que seria sua concepção inicial de educação. O filósofo propõe que a educação não seja apenas modelagem de pessoas, adaptação, mas que ela proponha também formação de consciências verdadeiras. E essa seria, inclusive, uma exigência política. Consciências verdadeiras são pessoas emancipadas, ou seja, capazes de decisão consciente, capazes de, a partir de a própria consciência originar ideias próprias.

Adorno afirma que a educação também não é a mera transmissão de conhecimento faz referência à pseudodemocratização dos produtos simbólicos e da informação pela indústria cultural. Adorno ressalta na *TS* que, mesmo com toda a informação e ilustração que se difunde, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência. O acesso aos bens culturais não resultou na democratização da formação, mas na falsa formação e na inaptidão à experiência formativa.

A educação à maioria possui uma dimensão de adaptação e uma dimensão de afastamento da realidade, compreendida como resistência. O que faz a semiformação é justamente estimular excessivamente a primeira dimensão em detrimento da segunda. Essa dinâmica é diferente de época para época, neste período predomina a adaptação. De acordo com Adorno (1996, p. 144), a importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Contemporaneamente, a influência da realidade se tornou tão poderosa que exerce uma pressão imensa sobre as pessoas. Considerando o obscurecimento da consciência pelo existente é preciso, nesse contexto, pensar em uma educação que promova muito mais a resistência que a adaptação.

Quando o filósofo afirma que a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o momento de adaptação, faz alusão ao movimento alemão que se afastou das condições sociais responsáveis pela cultura. O filósofo está ciente do perigo da absolutização da subjetividade, que nega a história humana, responsável pela sua produção. Este é o argumento central de Adorno na crítica que direciona ao mandarinato alemão quanto ao estranhamento da subjetividade e, conseqüentemente, à objetivação dos produtos simbólicos²⁷.

Adorno reconhece a importância do movimento de configuração ao real, da adaptação, mas isso não o isenta de assumir uma postura crítica quanto ao processo educacional que visa apenas formar pessoas bem ajustadas, conformadas com a situação vigente. O processo de adaptação à realidade, hoje, ocorre automaticamente. A educação consciente, por meio da família e das universidades, teria neste momento de semiformação e conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que a adaptação.

²⁷ Adorno faz menção às semelhanças entre o movimento conhecido como mandarinato alemão (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 56) e a necessidade de a educação também preparar para a adaptação. Adorno se reporta ao afastamento que este movimento teve em relação às questões e problemas sociais. Com isso ressalta que a educação precisa formar também para a adaptação, para as necessidades do trabalho, para os problemas e questões sociais, até mesmo porque é necessário que todo trabalhador esteja de posse de certas habilidades específicas dando conta do que lhe é exigido como profissional. A educação ao se afastar destas questões pode percorrer o mesmo caminho deste movimento alemão e Adorno chama atenção disso no texto *Teoria da Semicultura* “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” (1996, p.388). O desvinculamento da cultura das coisas humanas na formação culmina em sua absolutização, o que a converte também em semiformação.

Pensar na educação para a resistência é pensar na educação para a consciência e racionalidade, o que nos mostra que desde o início é preciso observar a ambiguidade inerente ao conceito de educação. Becker no debate *Educação --- Para quê?* faz referência à dialética presente no processo formativo:

Quando [...] chamei a educação de um equipar-se para orientar-se no mundo, referia-me então a [...] dialética. Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais (BECKER apud ADORNO, 1995, p. 144).

A formação, de acordo com as palavras de Becker, precisa equipar o sujeito para que ele não perca sua individualidade, nisso consiste a resistência. A adaptação sem sua dimensão contrária, sem seu polo oposto, conduz à perda da individualidade, das características próprias dos sujeitos o que transforma o processo de formação em um conformismo uniformizador. A formação cultural não pode se restringir apenas ao momento da adaptação, observando que ele é necessário, porém, impensável, sem sua dimensão complementar, a resistência. A educação, nesse sentido, deve retomar, oportunizar, e reavivar suas duas dimensões constituintes: adaptação e resistência²⁸.

A educação para a consciência, para a emancipação, é inevitavelmente ambígua. A autonomia não deve significar um afastamento das condições sociais e da realidade como ocorreu com o mandarinato alemão, assim como a adaptação não pode significar submissão. “A saída, conforme sugere Hellmult Becker [...] no diálogo com Adorno, é entender a orientação no mundo de forma dialética” (apud ADORNO, 1995, p. 144), ou seja, a formação exige ao mesmo tempo adaptação e resistência, que é a preparação para o sujeito orientar-se no mundo, preservando sua autonomia, portanto, sua individualidade, as características do seu eu. Essas são as condições para a atuação do sujeito como agente transformador no mundo.

Neste ponto do texto, cabe realiza-se uma breve análise das dimensões constituintes da cultura/*Bildung*, compreendendo-a como formação cultural e seu contrário semiformação (*Halbbildung*), observando, ainda, as consequências da socialização da semiformação no processo formativo do sujeito. A cultura ou *Bildung* é constituída dialeticamente pela tensão entre duas dimensões: autonomia que é a liberdade do sujeito em submeter-se à vida real sem perder sua autonomia, aceitar a realidade do mundo objetivo para negá-lo continuamente, que

²⁸ É pertinente ressaltar que a adaptação precisa ser pensada no movimento dialético, pois não podemos reduzi-la a um problema de mera imposição ou manipulação. A adaptação também é uma exigência da constituição da própria evolução da humanidade.

configura a capacidade de resistência; e a adaptação, que é a configuração à vida real, indispensável à evolução da própria humanidade.

É essa tensão constitutiva da cultura que Adorno deseja retomar em pleno capitalismo tardio, pois ela constitui a base da educação à autonomia. Como ressalta Pucci (1997, p. 90), “absolutizar-se qualquer de seus pólos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade”. O problema da semiformação está que elimina essa tensão fixando-se apenas na adaptação. Se ficarmos restritos a uma de suas dimensões, seja a absolutização do espírito, que é a negação e o afastamento das condições sociais que engendram a cultura seja a adaptação à realidade, a cultura e a formação perderão seu potencial imanente de crítica e transformação.

A cultura sempre que compreendida apenas como conformação à realidade destaca unilateralmente uma de suas dimensões, a adaptação. A adaptação que deveria preparar os homens para sua orientação crítica no mundo pressupõe o momento de resistência, por isso ela se constitui como orientação crítica, sem a resistência, torna-se apenas adaptação. “Dissociada da capacidade de resistir criticamente, a adaptação conduz à ‘perda da individualidade’, transformando o ato educativo em um ‘conformismo uniformizador’” (CENCI; DALBOSCO; FÁVERO, 2008, p. 113).

No período liberal do sistema capitalista predominou a dimensão da autonomia da cultura. No capitalismo contemporâneo predomina seu oposto, o momento da adaptação. A proposta de Adorno é de reavivar a tensão entre os dois momentos que, embora antagônicos, se constituem e se complementam entre si. O filósofo chama atenção na *TS* à estagnação que ocorre na formação quando se fixa a uma ou outra dimensão, seja ela a autonomia ou a adaptação, pois isoladas entram em contradição com seu sentido imanente e reforçam a semiformação contribuindo a uma formação regressiva.

A semiformação encontrou na negação do tempo livre uma das suas condições objetivas. O tempo livre é pressuposto básico à formação cultural. É o tempo em que se poderia dedicar às coisas do espírito para, progressivamente, construir na consciência os elementos essenciais à formação. Dentre todas as condições necessárias ao acesso à formação, a negação do tempo e a secundarização do guardar de cor é o que contribui mais a descaracterização da formação.

As reformas escolares apoiadas no desenvolvimento tecnológico, na difusão de informações secundarizaram o ato de aprender de cor²⁹. A falta de memória é característica da

²⁹ É pertinente ressaltar que a tecnologia é uma das formas da semiformação, mas é preciso não confundir, pois o

semiformação, pois a semiformação é um fenômeno que se preocupa apenas com o momentâneo, com o aqui e o agora. A secundarização da memória, do aprender de cor “priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação” (ADORNO, 1996, p. 398).

A agitada vida moderna dispensa o aprender de cor e a função da memória delegando-a a aparelhos cada vez mais tecnológicos, porém “com a perda da memória fragmenta-se a realidade, atrofiando-se a capacidade de se relacionar seus vários aspectos e a possibilidade de se lidar com o passado” (PUCCI, 1997, p. 100) e de acertar contas com ele, ou seja, de compreendê-lo visando sua superação e a não repetição dos fatos. A negação dos pressupostos básicos, como o tempo livre e a secundarização do guardar de cor, transformou a formação cultural em simples instrução.

A negação destes pressupostos contribuiu à regressão do processo formativo e, conseqüentemente, à capacidade de interferência do sujeito na vida real que é a capacidade de ler e interpretar a realidade de maneira original e crítica. Este sujeito semiformado dedica-se à conservação de si mesmo, sem, no entanto, constituir sua própria identidade através da experiência. Assim, ao procurar a formação cultural se coloca contra ela, ou seja, “interpõem entre si mesmo e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p. 148-149).

O problema, destacado por Adorno, é que os homens não estão mais aptos à experiência. A camada que interpõem entre si e a experiência é, segundo Goergen (2009, p. 6), a realidade virtual e imagética, criada, sobretudo, pela indústria cultural e pela mídia. Essa realidade mediatizada pelos meios tecnológicos de informação impede a realização de experiências primárias e diretas. As pessoas se habitam a ver e entender a realidade em segunda mão, e esse é um processo que, desde a infância, orienta e influencia diretamente a maneira de ver e compreender o mundo. A experiência, segundo Adorno (1996, p. 103) é:

fenômeno da semiformação não tem somente raízes na evolução tecnológica. Destacamos aqui o papel que a tecnologia assumiu na educação e que a conduziu a um posto secundário. Ressaltamos o exemplo citado no parágrafo acima, que menciona a delegação da memória aos aparelhos tecnológicos. Também é importante mencionar a própria educação vista como obsolescente frente à evolução tecnológica. Chamamos atenção para o uso irracional da tecnologia, não entendemos a tecnologia como algo desnecessário ou prejudicial, pois a tecnologia é indispensável, porém como ressaltou Adorno (1995, p. 132) é preciso examinar a relação do homem com a técnica e seus meios. A crítica que fazemos é em relação ao uso que desconsidera a finalidade da tecnologia, ou seja, a autoconservação da espécie, e, com isso, podemos ressaltar seu papel em relação aos problemas da humanidade como um todo. Falamos sobre problemas sociais que, tendo em vista o que temos em tecnologia, poderiam ser extintos e com isso o embrutecimento humano. A despreocupação com o que acontece com o outro, independentemente se este outro é o meu vizinho ou alguém de outro país.

a continuidade da consciência em que perdura o ainda não-existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações.

O filósofo ressalta que é preciso compreender o que impossibilita os estudantes, as pessoas, de aprender, de realizar experiências formativas autênticas, entendendo que a formação é um processo permanente de toda a vida. O filósofo faz referência ao fenômeno da semiformação “o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *images* sem a qual crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 1996, p. 146, grifo do autor). Para Adorno, a semiformação tornou os sujeitos inaptos à experiência, pois a explosão de informação, o acesso aos bens culturais desconsiderou a inexistência dos pressupostos básicos à compreensão desses mesmos bens culturais. “Provavelmente neste caso o fenômeno não é tipicamente alemão [...], mas sim mundial” (ADORNO, 1995, p. 149).

A semiformação no lugar do *temps duré*, conexão de um viver em conjunto, coloca um *é isso*, ou seja, em seu lugar coloca algo sem reflexão e imediato. “A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO apud PUCCI, 1999, p. 103). Por isso que o semiformado faz alarde da falta de tempo, especialmente da falta de memória, e de suas múltiplas ocupações. O conceito é substituído pelos clichês prontos e impensados. O sujeito semiformado renuncia à autodeterminação e prende-se, de maneira obstinada, aos elementos culturais aprovados pela indústria cultural.

Para Adorno, a educação é o mesmo que racionalidade e conscientização. A formação, nesse sentido, deve buscar a maioridade, a autonomia do sujeito. O filósofo defende o resgate da dimensão emancipatória da formação em tempos onde se imobilizou suas faces centrais, a continuidade e a temporalidade. “A continuidade refere-se à importância de que os conteúdos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 117). A semiformação se difunde justamente pelo esquecimento e pela substituição rápida de informações por outras informações. O que evita a execução de um raciocínio que deveria se preocupar em adjudicar essas informações e conteúdos com a história e os interesses da humanidade.

Adorno se questiona sobre o que é essa inaptidão à experiência ao mesmo tempo em que se pergunta sobre como reavivar, reanimar a aptidão à experiência nos sujeitos. O filósofo começa ressaltando que a inaptidão do homem em realizar experiências não tem relação com

ausência de funções ou de possibilidades para ele, “Mas elas seriam provenientes de um antagonismo em relação à esfera da consciência” (ADORNO, 1995, p. 149), uma espécie de aversão à educação. As pessoas como se quisessem se desvencilhar da consciência e do peso de realizarem experiências primárias, pois isso dificultaria sua orientação. Adorno (1995, p. 150) denomina este fenômeno de ressentimento. “Essas pessoas odeiam o que é diferente, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem isso dificultaria sua ‘orientação existencial’”.

As pessoas são preparadas para atender às exigências do mundo em que irão atuar e viver. Elas precisam se adaptar para conseguirem sobreviver, por isso, elas não querem, não desejam nenhum tipo de experiência que poderá dificultar sua orientação para este mundo. “As pessoas são induzidas, permitem e desejam ser enquadradas, submetidas, adaptadas, enfim, modeladas à realidade” (GOERGEN, 2009, p. 5)³⁰.

O resgate da aptidão à experiência, de acordo com Adorno (1995, p. 150), se daria “essencialmente na conscientização, e [...] na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”. Em outras palavras, isso significa que através da formação cultural que conduz à conscientização, à autonomia, é possível reavivar a aptidão à experiência formativa. O filósofo faz alusão à socialização da falsa formação. Como ele mesmo diz, não se trata de ausência de formação, mas, da falsa formação que priva as pessoas do que realmente deveriam estar recebendo. A aptidão à experiência formativa consiste na conscientização destes mecanismos de repressão por meio de uma educação com vistas à maioria. Torna-se oportuno lembrar que a aptidão à experiência é pressuposto *sine qua non* da reflexão e só pode ser resgatado através de uma formação mais ampla, ou seja, da formação cultural.

A perda da capacidade de fazer experiências formativas, a inaptidão à experiência é um fenômeno que se localiza e que diz respeito ao modo de produzir-se e reproduzir-se da própria sociedade. A aptidão à realização de experiências está intimamente ligada à consciência, que é a capacidade de pensar a realidade. É por este motivo que Adorno pensa uma educação que reanime a capacidade do sujeito realizar experiências formativas, que o capacite a compreender a realidade que o cerca sem submeter-se completamente a ela. A

³⁰ O sentido da adaptação que Gorgen se refere retrata apenas o que Adorno (1995, p. 141) entende como modelagem de pessoas. A adaptação sem a resistência compromete o sentido crítico da adaptação, o que a limita a situação vigente. A adaptação é tão necessária quanto à resistência, o que destacamos é a unilateralidade do sentido da adaptação, ou seja, quando ela se torna, pensando agora a educação, apenas promotora do desenvolvimento de habilidades para as exigências do mundo exterior, especialmente do mercado de trabalho.

aptidão à experiência é pressuposto básico para o sujeito pensar e compreender a realidade desenvolvendo um nível mais elevado de reflexão.

Adorno (1995, p. 150) chama atenção à compreensão que se tem dos conceitos consciência e racionalidade: “Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar”. Para o filósofo, esta compreensão é extremamente limitada, pois, o que compreende verdadeiramente a consciência é a capacidade de pensar a realidade, o conteúdo, ou seja, “a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é” (ADORNO, 1995, p. 151). O que se observa contemporaneamente é a formalização da racionalidade vinculada e reduzida ao poder vigente, à dominação e à economia que a instrumentaliza.

Pensar a racionalidade apenas como capacidade formal de pensar exclui seu sentido mais profundo, que é a capacidade de fazer experiências e entender a realidade que o cerca, pois, pensar é o mesmo que realizar experiências intelectuais. Nesse sentido, almejar uma educação para a experiência formativa é o mesmo que desejar uma educação à maioria que promova no sujeito sua autonomia. Nas palavras de Goergen (2009, p. 5), a autonomia

tem o sentido de refletir sempre, enfrentar conflitos, argumentar consigo mesmo e com os outros, significa assumir posição. Ser emancipado, ter opinião própria significa divergir, argumentar criticamente o que, por sua vez, implica sempre certa solidão, mesmo na convivência e no diálogo com os outros.

Adorno é influenciado pela tradição germânica e por Benjamin que reconhece o potencial formativo da categoria experiência em oposição à simples vivência, característica da semiformação. Adorno pensa em uma educação que reanime a aptidão à experiência formativa porque reconhece o potencial formativo e pedagógico inerente à categoria experiência. Vejamos:

A *Erfahrung* [experiência] é um conhecimento obtido através de uma experiência que se cria, que se prolonga num processo formativo progressivo e emancipador. O tempo e a continuidade vão sedimentando-a e gerando condições de sua ação e atualização. A *Erlebnis* [vivência] é a vivência do indivíduo num processo contínuo, acelerado, fragmentário, onde a impressão forte e factual, a imediatividade o deformam em sua capacidade de pensar e sentir (BENJAMIM 1989 apud PUCCI, 1997, p. 111, grifos do autor).

A semiformação preencheu o tempo do sujeito com vivências e emoções imediatas, irrefletidas e de fácil alcance, o que impede o sujeito de realizar experiências formativas, de compreender a realidade que o cerca através da elaboração do passado. A semiformação não

oportuniza a verdadeira experimentação, pois se prende à superficialidade das meias experiências, do meio compreendido e meio entendido. O sujeito semiformado se entende sabedor e conhecedor de tudo. Essa compreensão de si próprio trava o processo formativo e o torna inapto a realizar experiências formativas autênticas. Segundo Pucci (1997, p. 112, grifo do autor),

Então, *resgatar a experiência formativa* não significa apenas uma educação que nos ajude a reavivar a aptidão à formação. Significa uma crítica radical a todos os momentos, situações e realizações que impeçam o homem de viver plenamente sua capacidade de realizar a *Erfahrung*, ao mesmo tempo, o desenvolvimento criativo e crítico de ações que buscam exercitá-lo. Mas significa primeiramente a luta para mudar radicalmente as condições sociais e materiais de produção que continuamente geram as múltiplas situações de vivência que abafam as possibilidades de experiências.

Adorno propõe uma educação que reanime a experiência formativa porque compreende seu potencial formativo e pedagógico. O filósofo tem em mente que o fenômeno da socialização da semiformação trava a capacidade do sujeito de realizar experiências autênticas, e essa inaptidão o incapacita a pensar, compreender e transformar a realidade que o cerca. Essa incapacidade de ler, interpretar e interagir com o mundo converge o sujeito ao estado de menoridade, heteronomia, pois, o sujeito se conforma, se adapta, se sujeita produzindo e reproduzindo a situação vigente sem observar possibilidades de superação desse estado. Reavivar a experiência formativa compreende um projeto educacional que tem por objetivo capacitar o sujeito a lutar contra todas as situações que o impeçam de verdadeiramente realizar experiências autênticas e superar o estado de menoridade

3.2 A educação à maioria na contemporaneidade: sobre a maioria nas questões educacionais atuais

Mesmo sem diretamente mencionar, sempre se deseja uma educação à maioria. Que a educação promova à reflexão, a conscientização, a criticidade. Não se pode negar que habitualmente se atribuiu à escola e à educação a função de desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar, de agir autonomamente, de ir além do naturalizado, do preestabelecido. Essa função é desafiadora, pois pensando no contemporâneo, a educação, ao mesmo tempo em que se vê em volta de um emaranhado tecnológico que a auxilia para pensar novas práticas e a superar obstáculos, também se vê desafiada a lidar com muitas contradições sociais, como o avanço científico em relação à miséria, à fome, às guerras, à degradação do

meio ambiente. Ou, nesse mesmo contexto, sua relação com a tecnologia, que a declara como ultrapassada. Por isso, falar em educação à maioria como pensada por Adorno é desafiador.

Mas é preciso que se tenha cuidado para não divulgar uma ideia ou concepção vazia acerca da educação à maioria, tornando-a apenas um modelo ideal ordinário. Tendo isso em vista, é pertinente recorrer ao diálogo *Educação---para quê?*, à abordagem que Becker fez a Adorno a esse respeito. Becker (apud ADORNO, 1995, p. 142) chamou atenção à necessidade de tomar cuidado com a ideia de homem emancipado para não torná-lo um ideal orientador vago. Adorno considerou deveras abstrato a ideia de homem emancipado e, por conta disso, propôs que essa ideia fosse inserida não só no pensamento, mas especialmente na prática educacional. Adorno pensou em uma prática que gerasse a maioria, mas a pensou a partir das dificuldades impostas pela organização do mundo. Segundo o pensador, o mundo exerce tamanha pressão sobre o sujeito que supera a educação, e por isso declara “idealista no sentido ideológico se quiséssemos [oportunizar] o conceito de [maioria] sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (ADORNO, 1995, p. 143).

Adorno não é um teórico da educação. Ele mesmo declara que não é seu objetivo “esboçar o projeto de uma educação nesses termos” (ADORNO, 1995, p. 123), mas faz referência à direção que a educação à autonomia precisa enveredar. Chama atenção à educação na primeira infância e a necessidade de educar com vistas à maioria, produzindo clima intelectual, social e cultural que não permita a heteronomia. É nesse sentido que se dirige a pontualização do filósofo a respeito da inserção da ideia de maioria na prática educacional, pensada para não se tornar apenas um ideal vazio ou mal compreendido.

Cabe ressaltar que Adorno é influenciado por Kant quanto à sua concepção de educação à autonomia. Adorno compreende o conceito kantiano de maioria e o reinterpreta como educação à autonomia tornando o conceito kantiano base para pensar a educação. Adorno assume, nas conferências radiofônicas, a noção kantiana de maioria com o foco nas potencialidades pedagógicas do projeto kantiano, mostrando que a crítica ao formalismo da razão não o faz duvidar das potencialidades inerentes ao conceito kantiano.

Ainda fazendo referência aos desafios que a escola e a educação enfrentam é apropriado primar pela questão da obsolescência da escola. A escola e a educação enfrentam constantemente a indagação de que teriam se tornado dispensáveis frente à vertiginosa produção de conhecimento e informações. Suas funções seriam facilmente cumpridas pelos

meios de comunicação e divulgação de informação. A escola e a educação teriam outros papéis nesse contexto. É sabido que a tecnologia tem oportunizado o acesso e a divulgação de informações, facilitando e inovando práticas pedagógicas, mas, isso não é suficiente para considerarmos sua função dispensável. Adorno chamou atenção dessa questão no texto *TS*, de acordo com o filósofo, apesar de toda a informação difundida não dá para confundir essa democratização com formação (ADORNO, 1996, p. 389). É nesse sentido que a escola e a educação não se tornarão ultrapassadas, pois o acesso fácil à informação não é garantia de uma verdadeira formação.

Becker (apud ADORNO, 1995, p. 139), ainda dialogando com Adorno, evidenciou um aspecto da educação em seu país, a Alemanha, que tranquilamente se pode perceber como tendência mundial. Becker preocupava-se com a ausência de qualidade na ampliação da educação. O que se pode colocar é que a legitimação do direito de todos à educação não trouxe consigo a necessária qualidade. Principalmente quando se analisa a educação à distância tendo em vista a qualidade oferecida na educação básica. Nesse ponto, é cabido pontualizar que quando a base formativa necessária é inadequada, oportunizar uma formação à distância se torna uma prática precipitada. A educação, neste caráter, tem como pressuposto a autonomia que demanda formação adequada e tempo. Quando são inexistentes esses pressupostos a educação se torna um empecilho à formação e, portanto, à maioria.

Essas questões se apresentam como desafios à educação. Nesse sentido, como propor que a formação tenha em vista a formação à maioria? E ainda, como a educação à maioria, pensada por Theodor Adorno como educação à autonomia pode se fazer presente na atualidade? Adorno não é um teórico da educação, como já dito, mas suas reflexões sobre o homem e a sociedade permitem arcabouço para pensarmos sobre a atualidade da educação à autonomia. Adorno faz uma análise da educação a partir da reflexão sobre o desenvolvimento e decadência da cultura, e nisso o filósofo aponta uma tarefa à educação e à escola, a de promover a autonomia, a resistência. Defesa apresentada na coletânea organizada após a morte de Adorno por Kadelbach.

De acordo como Rita Amélia Teixeira Vilela (2007, p. 228), para compreender o que Adorno pensa sobre educação é preciso passar pela sua sociologia e filosofia. Adorno teria escrito uma sociologia da educação. Nesse sentido, a autora enfatiza que é necessário se ater a introdução e aos dois primeiros capítulos da obra *DE* escrita por ele e Horkheimer, pois a obra apresenta uma análise sobre o processo civilizatório e, com isso, trata de questões sociológicas pertinentes para compreender os desafios propostos contemporaneamente à

educação. Na *DE* Adorno e Horkheimer buscam compreender a história social do homem. No primeiro capítulo os autores se desafiam a entender o esclarecimento a partir do significado histórico-social, especialmente a partir da análise da vida da sociedade burguesa industrial para, então, iniciar a análise sobre a decadência da educação.

Podemos dizer, então, que a *Aufklärung* é a ocasião onde se desmantelou a hegemonia das crenças legitimadas pela religião e pela falta de conhecimento. É o instante das ciências, do progresso da civilização, do desencantamento do mundo. Deste modo, pode-se dizer, coloquialmente, que *Aufklärung* designa o que é oposto à ignorância. “Designa o processo pelo qual as pessoas se libertam do estado de não saber, pelo qual se livram dos preconceitos e passam a lidar com a racionalidade” (VILELA, 2007, p. 229). A *Aufklärung* seria, então, o resultado da formação, da educação escolar e sociocultural, mas isso não significa que o homem instruído expresse o que Adorno entende por homem autônomo e esclarecido.

No primeiro capítulo da *DE*, Adorno e Horkheimer buscam compreender o esclarecimento a partir da concepção weberiana do desencantamento do mundo. Também dialogam com Kant, pois para este o esclarecimento é a capacidade de superar a dominação de uma classe opressora, da dominação intelectual, política e econômica da humanidade. O esclarecimento passa a ser compreendido não apenas como um processo de esclarecimento histórico-social, pois compreende também a superação da dominação e opressão da humanidade, independentemente de sua origem.

No segundo capítulo *A indústria cultural – o esclarecimento como mistificação das massas*, Adorno e Horkheimer fazem uma análise sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da educação. Nesse ponto os autores se apoiam na dialética marxista para evidenciar as ambiguidades da sociedade capitalista, denunciando a homogeneização do sujeito que culmina na heteronomia, condição que mantém o sujeito no sempre igual, no padronizado. Como a sociedade capitalista prioriza a adaptação. “Horkheimer e Adorno evidenciam como a cultura de massa e os mecanismos da Indústria cultural acabam produzindo a regressão do esclarecimento” (VILELA, 2007, p. 231). Também se pode observar no texto *TS*, a influência marxista sobre Adorno, que denuncia a redução, o apoderamento da cultura e da formação pelos mecanismos da indústria cultural e do capitalismo tardio.

A educação também não escapa de uma análise crítica. Para Adorno e Horkheimer (apud VILELA, 2007, p. 231), a educação ao se envolver, deixar-se apoderar pelos mecanismos da indústria cultural e o capitalismo tardio, eliminou sua capacidade de reflexão,

priorizando o acúmulo de informações e validando apenas operações quantificáveis. Desse processo apenas podem resultar mentes instruídas, mas não autônomas. Como foi evidenciado anteriormente, é preciso pensar na autonomia a partir das dificuldades impostas pela organização do mundo.

Adorno desenvolveu uma crítica mais contundente à educação no texto *TS*. Nesse texto o filósofo analisa a decadência da cultura e da educação na sociedade através da atuação dos mecanismos da indústria cultural e do capitalismo tardio. Conclui que há na sociedade capitalista um processo que produz o alheamento do homem. Estaria aí a chave para compreender a crítica de Adorno à educação. “a crise da educação é a crise da formação cultural [...] uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído)” (VILELA, 2007, p. 232). É por isso que a escola e a educação jamais serão ultrapassadas. Adorno, ao denunciar nesse texto que a educação daquela época se constituía em uma semiformação, tem implicações na discussão atual sobre a maioria na educação. O filósofo ainda reforça sua crítica no debate *Educação e [maioridade]* organizado após sua morte.

Para Adorno, o sujeito sob a influência da indústria cultural, influenciado também pelo avanço das novas tecnologias da informação, perdeu o essencial da condição humana, a capacidade de subjetivação, de solidariedade, de respeito. Para o filósofo, foi essa alienação que tornou possível o nazismo, *Auschwitz*, o holocausto, pois ela fabrica sujeitos alienados, coisificados, incapazes de ação e transformação, o que aumenta a adesão em detrimento da escolha refletiva.

Adorno discute a semiformação sob a influência determinante da indústria cultural. Ao fazer isso, explicita sua análise sociológica do sistema de ensino denunciando graves problemas pedagógicos, entre eles, que o aumento do acesso à educação não resultou em melhores qualidades de ensino, pois o ofertado não é formação, mas semiformação. Mas, apesar dessas constatações, Adorno não é pessimista, pois atribui possibilidades de transformação à educação. Adorno aponta, no texto sobre a semiformação, que a educação deve ser uma forma de resistência desde que permita aos sujeitos desvendarem as contradições da vida social. Os ensinamentos de Adorno continuam atuais, pois oferecem um potencial teórico para análise e crítica das condições que permitem a semiformação. Como mencionado por Vilela (2007, p. 234) “As questões educacionais, destacadas por ele, são dimensões bastante atuais, pois ele reivindicou, nos anos 1950-1960, que a Educação fosse

um instrumento capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade mais justa”, objetivos que continuam atuais e necessários.

Frente ao quadro social da contemporaneidade, torna-se cada vez mais necessário se empenhar na construção de uma educação à autonomia. As reflexões de Adorno reforçam a necessidade de se promover uma educação mais justa, pois reivindica a educação como instrumento capaz de criar as bases de uma sociedade mais humana. Nesse sentido, a educação à maioria deve se tornar uma educação à resistência, cujo objetivo é demolir o processo de adesão, de conformismo.

Esperamos ter deixado claro, com o arrazoadado acima, ainda que de maneira muito breve, em que sentido a concepção adorniana de educação como autonomia, ancorada na ideia kantiana de maioria, ainda é pertinente para criticar o reducionismo dominante da ideia de formação contemporânea, segundo a qual, as novas gerações parecem estarem sendo educadas somente para servir ao mercado de trabalho. Como se trata de um problema complexo, tanto do ponto de vista da apropriação conceitual do sentido normativo moderno de formação humana, como da crítica ao momento educacional atual, muito ainda é preciso avançar na investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teórico-bibliográfica que se apresentou teve por objetivo compreender a pertinência da concepção adorniana de educação como autonomia, amparada pela ideia de maioridade kantiana, para analisar a tecnificação e a mercantilização da formação cultural e seu reducionismo ao âmbito da formação técnica profissionalizante. De início procurou-se contextualizar duas dimensões do conceito maioridade, sua concepção jurídica e política, pois é possível observar que usualmente o conceito é empregado e compreendido tão somente pelo seu âmbito jurídico. Concepção que apresenta limitações, pois essa noção de maioridade é externa ao sujeito, ou seja, a maioridade é conferida a todo aquele que tiver atingido uma idade mínima determinada por lei. Não se considera a constituição intelectual e moral dos sujeitos. O agir autônomo é cobrado apenas na esfera legal, não se questiona os conteúdos, os efeitos ou os valores éticos de suas ações. Essa noção de maioridade, ao não observar a constituição intelectual, pode conduzir a um descomprometido em relação ao outro e ao próprio mundo. O sujeito juridicamente maior pode não estar intelectual e moralmente capaz de fazer uso consciente de seus direitos.

Já a compreensão política do conceito depende fundamentalmente de um processo formativo educacional. Uma formação que oportuniza e habilita o sujeito ao uso público, livre e consciente do seu entendimento. Essa formação diz respeito à formação com vistas à maioridade e ampara-se em uma concepção cosmopolita de mundo, pois, não há como se desvincular da responsabilidade pelo outro em nossas ações. Preocupa-se com a comunidade, com a humanidade, não apenas com interesses particulares, egoístas ou apenas com a legalidade da ação. A concepção política de maioridade volta-se ao desenvolvimento da cidadania, pois quando o sujeito estiver apto a fazer uso de sua maioridade jurídica o fará tendo em vista o bem comum, não apenas o enquadramento legal de suas ações.

Também optamos por realizar um breve itinerário pela história com o objetivo de analisar a inserção da maioridade nos discursos pedagógicos que antecederam o movimento Iluminista. Disso observou-se que, ainda hoje, a problemática acerca da maioridade se mostra indispensável à educação. Tão necessário quanto foi à análise conceitual do texto kantiano *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, pois do texto emerge uma definição pontual a respeito da maioridade. Definição que se tornou indispensável à concepção adorniana de educação, pois Adorno ampara-se da ideia kantiana de maioridade e a reinterpreta como educação à autonomia. O filósofo defende a atualidade da compreensão kantiana. Segundo

ele, é preciso que os homens saiam da tutela que lhes é exercida para alcançarem a maioria, ou seja, a consciência que se opõe diretamente à adaptação e às diferentes formas de dominação. Adorno defende que apenas uma formação com vistas à autonomia conseguirá contrapor as diferentes formas de tutela que mantém o homem na minoridade. Esse é, de acordo com o filósofo, o significado eminentemente político da educação, ou seja, o desenvolvimento da reflexão e da consciência dos sujeitos sobre as contradições sociais do mundo.

Destacamos que a crítica que Adorno faz na *Dialética do Esclarecimento* à *Aufklärung* não o impediu de, nas Conferências Radiofônicas, assumir a ideia kantiana de maioria sem entrar em contradição com o que defende nas mesmas. O que Adorno ampara do programa kantiano da *Aufklärung* como maioria diz respeito às potencialidades pedagógicas inerentes ao programa kantiano. Sua objeção se volta à transformação dos ideais iluministas, da crença depositada na razão em mecanismo de opressão. A apreciação que faz do conceito kantiano diz respeito à formação que conduz a maioria. A maioria é entendida como um processo formativo educacional, cujo objetivo está em assegurar o desenvolvimento autônomo do sujeito frente a um sistema que parece estar determinado a dirigi-lo.

A confiança que Kant deposita à razão Adorno a reinterpreta, depositando-a no processo formativo educacional, pois a razão, conforme o que escreve na *Dialética do Esclarecimento*, teria rompido com o projeto iluminista de autonomia e liberdade. Adorno não é um teórico da educação, mas observa na educação as possibilidades da concretização do programa kantiano do esclarecimento como maioria. A problemática da educação à maioria é uma questão de proporções mundiais, pois, de acordo com o filósofo (1995, p. 178) a sociedade parece ser heterônoma e isso também teria observado Kant no texto *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, pois “as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo precisasse existir dessa forma” (ADORNO, 1995, p. 178). Diante disso, Adorno reitera que uma educação com vistas à autonomia precisa considerar essas dificuldades que se opõem diretamente a esse ideal norteador de educação.

Apesar de essa influência kantiana, como vimos apresentar-se de maneira tão presente no pensamento de Adorno, o filósofo aponta na *Dialética do Esclarecimento* os limites da razão, expressos na formação cultural. A isso Adorno atribui os rumos tomados pela *Aufklärung*. A análise realizada parte da dominação da civilização ocidental pelo homem através tecnologia, ou seja, do homem tecnológico sobre a natureza. Essa dominação teria

culminado na semiformação, pois, a subordinação da esfera racional aos meios universalmente organizados, ou seja, o condicionamento da realidade pela racionalidade, em seu sentido instrumental, teria se colocado a serviço do capital. O esquematismo kantiano teria sido aprendido pelo capitalismo e pela indústria cultural. Nesse ponto, Adorno e Horkheimer criticam o protagonismo da razão, ou seja, a compreensão que a julga como principal elemento na determinação das intuições sensíveis por meio dos conceitos puros do entendimento.

O filósofo chama atenção à concepção estreita do conceito de racionalidade, compreendido, usualmente, apenas como capacidade formal de pensar. Adorno observou a instrumentalização da racionalidade, ou seja, sua vinculação e redução ao poder vigente, à dominação e à economia, no descomprometimento com a capacidade do homem/aluno/educando/educador de pensar e transformar a realidade. Porém, observamos que, de certo modo, Adorno ainda parecia confiar na razão, pois, depositou essa confiança na educação à autonomia buscando, na própria semiformação, reavivar a dimensão formativa, propondo uma educação à autonomia, à resistência, que reaviva no sujeito a capacidade de realizar experiências formativas autênticas.

De acordo com Adorno (1995, p. 182), a concretização da educação à autonomia ocorre hoje na sua elaboração em todos os planos de nossa vida. O filósofo se refere a uma responsabilização geral que não diz respeito unicamente ao âmbito institucional, ou seja, à escola. Deste modo, “a única concretização efetiva da [maioridade] consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação [...] para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). O filósofo não delega apenas à escola a condução à maioridade, mas reitera que a educação à maioridade é de responsabilidade de todos e, para isso, nos dá exemplos de como iniciar uma educação para a resistência.

Por exemplo, [que] houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num ‘mundo feliz’ [...]; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música [...] proceda a análise dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos e tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart e Beethoven [...] (1995, p. 183, grifo do autor).

Para Adorno (1995, p. 183), a educação com vistas à autonomia tem início no despertar das consciências e, deste modo, pequenas coisas precisam ser levadas em conta. Mostrar ao homem o quanto ele é enganado e que isso pode não ser permanente. E nisso descreve a adaptação entendida como êxito principal da educação como adversa a educação com vistas à autonomia. Cita, como exemplo, a educação que observou nos Estados Unidos “a ideia da adaptação assumida do darwinismo [...] o ajustamento [...] e que imediatamente tolhe e restringe a independência” (ADORNO, 1995, p. 175). Esse sentido de adaptação, de simples ajustamento e modelamento, manifesta-se em diversas camadas sociais. Becker (apud ADORNO, 1995, p. 179) nos dá o exemplo da formação profissional destacando a necessidade de transformá-la, pois, do contrário, continuarão a perpetuar a menoridade. Para ele a formação que se dá no mesmo local de trabalho apenas viabiliza novas práticas de adestramento e o que se consegue com isso não é o comportamento autônomo.

Neste ponto, voltamos à crítica que objetivamos à formação técnica profissionalizante, a saber, de ela não conseguir conduzir o sujeito ao comportamento autônomo, emancipado. Citamos Becker (apud ADORNO, 1995, p. 180), pela exatidão com que conduz essa discussão no diálogo com Adorno:

Por exemplo, quando alguém que trabalhou como contador e se tornou supérfluo pela introdução das máquinas correspondentes, devendo passar por uma preparação educacional como programador, é necessário que não aprenda apenas o que deverá fazer, mas receba também outra perspectiva de orientação, uma outra dimensão de pensamento [...], pois desse modo se desenvolve outro plano da experiência.

Becker e Adorno dialogam sobre o arranjo necessário à educação profissional, a combinação entre preparação imediata para o mercado de trabalho, ou seja, a adaptação e o horizonte de orientação que possibilitará ao sujeito novas experiências que compreende também a capacidade de resistência frente a sua formação que está em permanente mudança. Becker (apud ADORNO, 1995, p. 180) conclui que a educação à autonomia torna-se apenas um apelo, um disfarce na manutenção da menoridade, se não vislumbrar as possibilidades da maioria em situações formativas concretas como esta. A autonomia forma um eu firme, ou seja, consciente da transformação que acontece ao seu redor, ao contrário do que é requisitado, ou seja, a condição do “adaptar-se a condições em permanente mudança” sem reflexão (ADORNO, 1995, p. 180). É tendo isso em vista que a educação à autonomia se torna tão necessária.

Adorno ressaltou que apesar de toda a informação difundida não dá para confundi-la com formação. Observamos que a educação tem sofrido com o domínio da informação sobre a formação reduzindo-a ao sentido de instrução. Influenciada também pelo mercado, tem se tornado econômica quanto ao conteúdo, às disciplinas e ao tempo. A valorização de seu âmbito técnico profissional a tem transformado em mais uma mercadoria o que exclui seu sentido nuclear, ou seja, a formação cultural. O que dá margem à indigência cultural, ou seja, à heteronomia, à sujeição do sujeito à vontade de outrem e às influências diretas do meio em que vive e atua. A redução da educação ao âmbito instrutivo não contempla seu sentido clássico, ou seja, sua dimensão cultural e moral. Cultura, aqui entendida, como processo de humanização do homem, ou seja, capacidade de ler e transformar o mundo em que vive e atua. Moral no sentido dos valores que orientam o agir. É com base nessa afirmativa que ressaltamos a necessidade da educação à autonomia e recorremos a Adorno para pensá-la, pois se compreende que a formação oferecida não é a formação que conduz à autonomia, mas sim semiformação, ou seja, a oferta de uma formação que se apresenta como formação à maioria, mas que é falsa, pois contribui à manutenção da situação vigente detendo-se apenas a adaptação.

No texto *Teoria da Semicultura* o ponto nuclear da semiformação é exposto por Adorno no momento em que as camadas menos favorecidas da população foram facilmente apreendidas pelos mecanismos do capitalismo tardio e da indústria cultural. Como ressaltou, antes que acessassem verdadeiramente a formação, foram tomadas pelos mecanismos da semiformação. O filósofo destaca que é exigido o domínio de um tipo específico de conhecimento, ligado à dominação da natureza e que isso tende à excessiva valorização do conhecimento técnico. Isso reduz o conhecimento e a própria formação ao desempenho hábil de tarefas técnicas. Adorno não faz referência direta, mas podemos interpretar suas palavras como uma referência ao que hoje denominamos de formação técnica profissional.

Adorno (1996, p. 401) ressaltava que “a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais, não se manifesta nas coisas espirituais com efeito benéfico”. Ainda, aponta que “Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem de formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 1996, p. 401). Também é oportuno ressaltar, como é apontado no texto já citado, que a divulgação e a produção de informações não contribuíram à formação, mas à semiformação. A conversão da cultura em valor e sua

mercantilização a descomprometeu das questões humanas, reduzindo-a à configuração da realidade, à adaptação no sentido da autoconservação.

Nisso apontamos, através de Adorno, a necessidade de reavivar nos sujeitos, por meio de uma formação com vistas à maioria, a capacidade de realizar experiências formativas autênticas. A educação à experiência formativa é a defesa da proposta de formação à maioria almejada por Kant e defendida por Adorno como educação à autonomia. Parte-se da ideia de que com semiformação e a mercantilização da educação tenha-se reduzido a formação apenas ao âmbito técnico profissional. Nesse sentido, entende-se que se torna urgente retomar uma concepção de educação que prioriza a resistência frente à adaptação, pois, a tensão entre adaptação e resistência é o núcleo da educação à autonomia.

A formação com vistas à autonomia equipa o sujeito para que ele não perca sua individualidade frente à socialização da semiformação, nisso consistiria a proposta de resistência. A semiformação não permite que o sujeito constitua sua subjetividade através de experiências vividas autenticamente, pois, interpõe entre o sujeito e a experiência uma camada estereotipada, ou seja, uma realidade criada pelos meios midiáticos e de divulgação da informação. Isso impede a realização de experiências autênticas e influencia a compreensão e atuação do sujeito no próprio mundo.

Adorno propõe resgatar a capacidade de o sujeito realizar experiências formativas autênticas, pois compreende o conceito experiência como um potencial formativo. A experiência autêntica se opõe à imediatividade que caracteriza a semiformação. A experiência, nesse sentido, é compreendida como um conhecimento que se desenvolve em um processo formativo onde perdura o tempo e a continuidade. A experiência é contrária ao acelerado, ao fragmentado que caracteriza a semiformação. A imediatividade da produção e consumo de informações deformam o pensar e o sentir, pois são insuficientes para promover no sujeito a verdadeira experimentação. Observamos que cada vez mais é proposta uma formação econômica em tempo, em conteúdos, que prioriza o desenvolvimento de habilidades específicas para atender o provedor mercado de trabalho. A mercantilização e redução da formação em detrimento do âmbito técnico coadunam com a perspectiva que entende que o sujeito estudante, futuro profissional, acesse, através do meio formal de educação, apenas informações, conhecimentos indispensáveis à sua atuação no mercado. Compreende-se que o sujeito tem a seu dispor todo o conhecimento gerado e que não cabe mais à escola, à universidade o papel de fomentadora do conhecimento. Neste ponto Adorno chama atenção para a superficialidade das experiências, do meio compreendido, meio entendido, pois o

sujeito se vê conhecedor e sabedor de tudo e essa compreensão pode travar o processo formativo e se tornar um desafio à educação.

A democratização do acesso a informações, assim como a democratização da própria educação não significa qualidade de ensino. Concluiu-se que para dar conta dessa tendência, a educação abandona o que lhe é essencial, o tempo e as disciplinas humanas e, desse modo, só aumenta sua subordinação à lógica do mercado abandonando seus ideais de autonomia. Nesse sentido, almejar uma educação à autonomia significa reavivar no sujeito sua capacidade de realizar experiências formativas autênticas. Isso significa proporcionar o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, de transformação e atuação consciente no mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____; Horkheimer, Max. *Conceito de iluminismo*. In: ADORNO, Theodor W. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultura, 1996. p. 17-62.

_____. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, a. XVII, n. 56, p. 388-411, 1996.

CENCI, Ângelo V.; DALBOSCO, Cláudio A.; FÁVERO, Altair A. A formação cultural como exigência para a formação docente: aproximações a partir das concepções filosófico-educativas de Adorno. In: KUIAVA, Antônio E.; SANGALLI, Antônio I.; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2008. p.107-125.

DALBOSCO, Cláudio A. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: LEONI, M. (Org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto*. Londrina: EDUEL, 2010a. p. 41-63.

_____. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b.

_____. *Kant e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; FLICKINGER, Hans-Georg. Maioridade e educação: considerações introdutórias. In: DALBOSCO, Cláudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: UPF, 2005. p. 7-19.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2014.

EIDAM, Heinz. *Educação e maioridade em Kant e Adorno*. In: DALBOSCO, Cláudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: UPF, 2005. p. 104-137.

FLICKINGER, Hans-Georg. Dimensões da maioria e educação. In: DALBOSCO, Cláudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: UPF, 2005. p. 51-69.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Tradução de Eduardo Brandão.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOERGEN, Pedro L. *Sociedades complexas e formação de professores*. Passo Fundo, 2009. (Palestra proferida no Colóquio Sociedades Complexas e Formação de Professores).

HOYER, Timo. Maioria como objetivo da educação: esboço acerca da história de um problema. In: DALBOSCO, Cláudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: UPF, 2005. p. 23-50.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento*. In: _____. *Textos seletos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Sobre a pedagogia*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KADELBACH, Gerd (Org.) Theodor Adorno: *educação para a emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (original alemão de 1970). Tradução brasileira de Wolfgang Leo Maar.

KITCHEN, Martin. *História da Alemanha moderna: de 1800 aos dias de hoje*. São Paulo: Cultrix, 2013. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola pública: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NADAI, Bruno. *Progresso e moral na filosofia da história de Kant*. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro. *Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 89-115.

_____; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro. *Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Alex S. da. Notas marginais sobre educação como resistência crítica em Theodor W. Adorno. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau-SC, v. 6, n. 2, p. 278-288, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2013.

VILELA, Rita Amélia T. (Coord.). *Teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares*. Belo Horizonte: CNPQ, 2006. (Relatório de Pesquisa).

VILELA, Rita Amélia T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248, jun. 2007.

ZUIN, Antônio Álvaro. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos Cedes*, a. XXI, n. 54, p. 9-18, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 30 set. 2014.

CIP – Catalogação na Publicação

C215e Canci, Zaira de Oliveira
Educação para autonomia em Kant e Adorno : formação cultural e semiformação / Zaira de Oliveira Canci. – 2014. 104 f.; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

1. Educação. 2. Autonomia escolar. 3. Formação cultural. 4. Ensino. I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II. Título.

CDU: 37.034

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113