

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WELLINGTON FELIPE VEIGA

A RELAÇÃO DO IDEAL KANTIANO DE ESCLARECIMENTO COM A EDUCAÇÃO
PÓS-MODERNA

CURITIBA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WELLINGTON FELIPE VEIGA

A RELAÇÃO DO IDEAL KANTIANO DE ESCLARECIMENTO COM A EDUCAÇÃO
PÓS-MODERNA

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Celso Pinheiro.

CURITIBA

2015

Dedico esta monografia às duas mulheres da minha vida: à mãe e à noiva, grandes incentivadoras e presentes em todos os momentos desde o início.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Celso Pinheiro pelo imprescindível apoio e direcionamento na produção desta monografia. Sem sua crítica e conselhos a conclusão da mesma não seria viável.

Aos professores do curso de Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, da UFPR.

Ao professor Denilson Rossi, valioso amigo, desde o início sempre disposto a ajudar.

Aos amigos Yann Lopes e Wellington da Silva pelas dicas, conselhos e toda ajuda no decorrer do curso.

À Ahavene Queiroz, minha amiga, companheira e noiva pela compreensão durante a produção desta monografia.

A sabedoria não pode passar, por simples contato, de quem a tem a quem não a tem, assim como a água que por um fio de lã corre de um cálice cheio para um vazio.

Sócrates

RESUMO

A presente monografia se propõe a buscar estabelecer de forma simples e coesa a relação encontrada entre o ideal de esclarecimento e alguns modelos de educação formulados no período pós-moderno. Para tanto, serão analisados o conceito de *Aufklärung* tal como o descreve Kant em seu escrito original, bem como sua concepção sobre o correto trato da educação. Também será tratado, em uma segunda parte, o contraste conceitual entre esclarecimento e emancipação, além da apresentação de modelos educacionais concebidos no período pós-Revolução Francesa. Após concluídas todas as citadas etapas, traçar-se-á o paralelo comparativo entre as vertentes apresentadas de modo a evidenciar as possíveis confluências e divergências entre ambas.

Palavras-chave: Esclarecimento. Emancipação. Educação. Modernidade. Pós-Modernidade.

ABSTRACT

It is intended by the present research analyze and determine in an understandable and objective way, the relationship among the enlightenment thoughts and some education models that have been raised in postmodern era. In order to reach the objective it will be examined the concept of *Aufklärung*, according to Kant's writings, as well his considerations concerning education. It is going to be discussed too, at the second part of the text, on the differences between enlightenment and emancipation. We will also expose some education models established after the French Revolution. Once completed all those aims, then it will be done a comparison of all tendencies discussed so far to verify the differences and similarities among them.

Keyword: Enlightenment. Emancipation. Education. Modernity. Postmodernity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O CONCEITO DE AUFKLÄRUNG	12
2.1 A DEFINIÇÃO DE ESCLARECIMENTO FUNDAMENTADA POR KANT	13
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O IDEAL DE EDUCAÇÃO KANTIANO	15
3 TEORIA CRÍTICA E ESCLARECIMENTO	20
3.1 NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO INSTITUTO PARA PESQUISA SOCIAL	20
3.2 A CRÍTICA DO ESCLARECIMENTO CONVERTIDO EM RAZÃO INSTRUMENTAL	21
3.3 EMANCIPAÇÃO E SEU CONTRASTE COM ESCLARECIMENTO	24
3.3.1 Sobre educação e emancipação em Adorno	25
3.3.2 Da distinção entre esclarecimento e emancipação	27
4 A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA	30
4.1 UMA BREVE DEFINIÇÃO SOBRE PÓS-MODERNIDADE E SEU CONTRASTE COM O PERÍODO MODERNO	30
4.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA PÓS-MODERNIDADE	32
4.2.1 Educação Socialista	35
4.2.2 Escola Nova	37
5 SOBRE AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O IDEAL DE ESCLARECIMENTO E A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA	39
5.1 DAS CONVERGÊNCIAS	39
5.1.1 Revolução Industrial e Educação Socialista	39
5.1.2 Escola Nova	40
5.1.3 Possibilidades de uma educação voltada ao esclarecimento na pós-modernidade: Filosofia Crítica	42
5.2 DAS DIVERGÊNCIAS	43
5.2.1 Revolução Industrial e Educação Socialista	43
5.2.2 Algumas divergências entre Kant e a Filosofia Crítica de Adorno e Horkheimer	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia, elaborada a partir da temática “A Relação do Ideal Kantiano de Esclarecimento com a Educação Pós-moderna”, traz como objetivo central a promoção da discussão acerca das convergências e divergências entre a educação postulada por Immanuel Kant confrontada com os procedimentos educacionais pensados e adotados no período pós-moderno para, desta forma, verificar se o ideal de esclarecimento ainda se faz presente na pós-modernidade.

De modo a dar conta da referida temática, esta pesquisa guia-se por meio do seguinte questionamento: os ideais da educação nos moldes pós-modernos ainda trazem consigo alguma medida do ideal de esclarecimento tal como o fundamentou Kant?

A fim de solucionar esta problemática, este trabalho monográfico está disposto em quatro partes, nas quais em diferentes momentos objetiva-se, por meio de um método biográfico, conceituar, fundamentar e desenvolver o tema supracitado.

A primeira parte trata sobre o ideal kantiano de esclarecimento. Neste capítulo será fundamentada a ideia de *Aufklärung* segundo a obra *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, de Immanuel Kant. Nesta primeira parte também se faz importante a definição das ideias do filósofo alemão acerca do bom trato da educação e as formas de desenvolvê-la de modo a cultivar no estudante a razão.

No segundo capítulo desta pesquisa objetiva-se apresentar a corrente filosófica da Teoria Crítica. Este ponto da pesquisa é importante na medida em que por meio desta apresentação discorre-se sobre assuntos confluentes e divergentes entre esta vertente e as fundamentações apresentadas no primeiro capítulo, sem correr o risco de haver discrepâncias ou más interpretações durante a continuação do trabalho. Este segundo capítulo compreende três partes distintas: na primeira falar-se-á sobre o nascimento da Teoria Crítica e suas áreas de interesse dentro da filosofia. Na segunda parte, sobre a crítica frankfurtiana ao esclarecimento convertido em razão técnica. E por fim, na terceira seção, sobre o conceito de emancipação, tal como o fundamentou Adorno, e sua distinção do conceito de esclarecimento.

O terceiro capítulo tratará sobre a pós-modernidade. Nesta parte da pesquisa serão apresentadas brevemente uma definição de pós-modernidade, bem como suas distinções do período moderno. Também neste capítulo estarão algumas

considerações sobre a história da educação na pós-modernidade, mais precisamente no período pós-Revolução Francesa.

A quarta e última parte desta monografia tratará, finalmente, sobre a relação entre esclarecimento e educação pós-moderna. Nesta parte da pesquisa serão evidenciadas as convergências e as divergências entre ambos.

Justifica-se a produção desta monografia da seguinte maneira: com seu escrito, Kant apresenta sua visão do esclarecimento, bem como o que seria um homem livre para usar sua razão publicamente. Em outra medida, a escola, historicamente, é reconhecida como o espaço onde se transmite o conhecimento, onde se aprende a viver em sociedade, a reconhecer e respeitar a subjetividade, mas mais importante: a escola deveria ser o espaço para aprender a ser o homem livre e racional idealizado por Kant. Desta forma, faz-se necessária a reflexão acerca do caminho que têm trilhado na história da pedagogia aqueles que pensam e fazem a educação de fato.

Com o advento da Revolução Industrial veio também a exigência para um tipo diferente de formação que privilegiasse mais pontos específicos de “saber fazer”, de forma que a educação nas escolas foi sendo moldada conforme ideais externos a própria ideia de educação, relegando completamente qualquer noção de formação integral. Neste sentido, pode ser identificada a perda de uma educação voltada ao esclarecimento, pois a escola entendida nestes moldes educa para manter o educando em tutela.

Esta monografia pretende contribuir ao demonstrar que a escola pode ter tanto o caráter de emancipação e esclarecimento, quanto o caráter alienado de reprodução.

2 O CONCEITO DE AUFKLÄRUNG

No ano de 1783 era publicada a obra *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, de Kant. Neste escrito, o filósofo alemão buscava elucidar sua visão do que seria o esclarecimento enquanto processo ligado ao livre uso da razão.

Entretanto, antes de mais nada, é prudente ressaltar o cenário em que Kant viveu: nasceu em Königsberg em 1724, cidade situada na antiga Prússia. Frequentou o *Collegium Fridericianum*, forte representante da corrente pietista (ANTISERI; REALE, 2005, p. 347), e logo em seguida ingressou na Universidade de Königsberg, onde permaneceu como estudante de 1740 a 1747. Em 1755 retornou à universidade após obter livre-docência e lá permaneceu como mestre até 1770. Após esse período dedicou-se à formação de seu sistema filosófico e finalmente em 1781 foi publicada a *Crítica da Razão Pura*, sua mais notória obra. Kant morreu em 1804 em sua cidade natal.

Nota-se que Kant viveu e produziu seu conhecimento no período do iluminismo, movimento intelectual que tomou a Europa por volta do século XVIII e que tem como característica a busca do conhecimento pelo homem. Desta forma, destaca-se o movimento iluminista não apenas como um mero movimento intelectual, nem como uma corrente que estava na moda na época, mas sim como uma filosofia que estava buscando caminhos para chegar ao esclarecimento.

Este primeiro capítulo tratará sobre a visão de Kant acerca do conceito de *Aufklärung*, doravante tratado como *esclarecimento*, entretanto, antes de entrar de fato na obra de Kant, seria prudente elucidar o que é esclarecimento na língua alemã. Isto será feito por meio de um fragmento retirado da nota preliminar da obra de Adorno e Horkheimer, a *Dialética do Esclarecimento*, em que o tradutor explica da seguinte forma:

A tradução de *Aufklärung* por *esclarecimento* requer uma explicação: por que não recorremos ao termo *iluminismo*, ou *ilustração*, que são expressões mais usuais entre nós para designar aquilo que também conhecemos como *Época* ou *Filosofia das Luzes*? Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, por uma questão de maior fidelidade: a expressão *esclarecimento* traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de *Aufklärung* na língua ordinária. É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um

correspondente exato na palavra portuguesa *esclarecimento*, por exemplo em contextos como: *sexuelle Aufklärung* (esclarecimento sexual) ou *politische Aufklärung* (esclarecimento político). Neste sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.) (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 7).

Desta maneira, observa-se que o iluminismo está representado em sua totalidade na expressão *esclarecimento*. O pensamento provindo desta corrente filosófica trouxe uma quebra nos paradigmas de tradições políticas, sociais e religiosas. Pensando desta forma, pode-se considerar que o homem ao permanecer no modo tradicional, ou seja, ao continuar a obedecer dogmas de determinado segmento sem critérios ou reflexões, estaria aceitando viver no obscurantismo da tutela e, portanto, da menoridade, negando, assim, a possibilidade de ascender ao esclarecimento.

2.1 A DEFINIÇÃO DE ESCLARECIMENTO FUNDAMENTADA POR KANT

Na medida em que pretende libertar o homem da tutela imposta pela inação, ou pelo pensar dogmático, o termo esclarecimento está intrinsecamente ligado a uma ideia geral de autonomia. Ao buscar progressivamente meios de fazer uso de seu próprio pensamento, o homem busca também o caminho para o esclarecimento.

Kant explica nas primeiras linhas de seu escrito a definição do esclarecimento, segundo a qual ele é

a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa [...] Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do esclarecimento. (KANT, 2009, p. 407).

Desta forma, Kant considera que, ao não pensar por conta própria, mesmo quando dispõe de meios para o fazer, o homem deve ser responsabilizado por sua permanência no estado de menoridade, pois, para o filósofo alemão, a principal causa para permanecer nesse estado não se dá na falta de entendimento por parte dos homens, mas sim na falta de coragem e na preguiça que eles têm de se servir de seu

pensamento. Apenas por meio do livre exercício do pensar é que o homem se liberta das amarras da tutela e da menoridade e passa a ser senhor de si mesmo.

Ao ponderar que Kant considera a preguiça e a inação como sendo as principais culpadas pela menoridade, cabe também dizer que, para o filósofo, a permanência nesse estado torna-se cômoda, uma vez que sempre haverá alguém, ou algo, para fazer as vezes do pensar por si próprio, pois se tenho alguém que faça isso por mim, então “não preciso eu mesmo dispender nenhum esforço” (KANT, 2009, p. 407). Desta maneira, a consequência da inação é o comodismo, que leva, portanto, à resistência do homem em se desvencilhar da menoridade, uma vez que está habituado a ela e também à tutela. “Por isso são poucos os que conseguiram, através do exercício individual de seu espírito, desembaraçar-se de sua menoridade e, assim, tomar um caminho seguro” (KANT, 2009, p. 408).

Ao tratar do esclarecimento em uma dimensão coletiva, estendendo seu alcance ao público geral, Kant comenta que tal esclarecimento é possível, uma vez que haja liberdade, e a mais simples das liberdades: aquela “de fazer em todas as circunstâncias uso público da sua razão” (KANT, 2009, p. 408-409). Aqui faz-se necessário explicar que o filósofo alemão diferencia o uso da razão em duas esferas: pública e privada. A saber:

[...] o uso *público* de sua razão deve sempre ser livre, e ele apenas pode difundir o esclarecimento entre os homens; o *uso privado* da mesma pode, contudo, ser estreitamente limitado, sem todavia por isso prejudicar sensivelmente o progresso do esclarecimento. Compreendo, porém, sob o uso público de sua própria razão aquele que alguém faz dela como instruído diante do inteiro público do *mundo letrado*. Denomino uso privado aquele que ele pode fazer de sua razão em determinado posto ou cargo público a ele confiado. (KANT, 2009, p. 409).

O uso da razão em sua esfera pública não é insurgente, mas também não é a aceitação de tudo. Ele diz respeito à liberdade de ação crítica e reflexiva sobre as coisas, muito embora haja limitações para esta liberdade, uma vez que em determinadas situações, apesar de poder haver contestações e reflexões acerca de algo, a obediência será exigida e terá maior força. Pode-se citar como exemplo o pagamento de impostos: eles devem ser pagos e críticas impertinentes, ou desaprovações, podem causar consequências ruins ao homem que as faz, contudo isso não impede que possamos refletir e expor sistematicamente “pensamentos contra a inconveniência ou mesmo injustiça de tais imposições” (KANT, 2009, p. 410). Kant

considera, portanto, que temos deveres a cumprir e devemos obediência as leis, entretanto isso não nos impede de ter uma postura esclarecida frente a esse dever.

Kant explica que não vivemos em uma época esclarecida, mas que vivemos, sim, em um tempo de esclarecimento (2009, p. 413). Ainda falta muito para que todos os homens tenham a capacidade e a coragem de pensar sem o direcionamento de outrem, no entanto, sempre em meio ao povo haverá indivíduos capazes de pensar por si mesmos que, uma vez que tenham deixado sua menoridade para trás, trarão consigo o espírito do livre pensamento e o semearão entre os homens a seu redor.

O homem não nasce esclarecido, todavia tem total condição para encontrar formas que façam com que o esclarecimento aconteça. Para tanto, faz-se necessário um processo educativo que possibilite a progressiva ascensão da menoridade para um estado autônomo e esclarecido. Kant considera que o homem é “aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 15).

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O IDEAL DE EDUCAÇÃO KANTIANO

No texto *Sobre a Pedagogia*, Kant busca elucidar sobre o trato adequado da educação e expõe considerações acerca de como o processo educacional pode ajudar o homem a tornar-se autônomo. O filósofo alemão inicia o texto comentando que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11). Desta forma, ele mostra o quão importante é o processo da educação ao qual o homem deve se submeter no percurso da vida, na jornada rumo ao esclarecimento. Ainda neste ponto, Kant busca fazer um paralelo entre a espécie humana e os outros animais. Segundo ele, uma diferença fundamental está no fato de que outras espécies não demandam muitos cuidados¹, precisam no máximo de alguma atenção maior com alimentação e alguns outros poucos pontos triviais.

Contudo a maior diferença entre o homem e o animal se dá no domínio da razão: o animal é determinado pelo instinto: “uma razão exterior a ele tomou [...] antecipadamente todos os cuidados necessários” (KANT, 1999, p. 12). O homem, por

¹ Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças (KANT, 1999, p. 11).

outro lado, é dotado de racionalidade e na medida em que não tem instinto, tem a possibilidade de ele próprio determinar a si mesmo.

O processo educacional é parte central nesse ponto, pois apesar de ser dotado de razão, o homem precisa desenvolvê-la, para então transformar sua animalidade em humanidade. Este percurso se dá por meio da disciplina, que impede o homem de guiar-se por suas inclinações animais e o instrui segundo a razão. Esta é a parte negativa da educação, que de acordo com Kant conta com uma dualidade: “a disciplina [...] é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria;² a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação” (1999, p. 12-13). A disciplina e a instrução são fundamentais para a solidificação da moralidade que, por sua vez, é preceito essencial para autonomia enquanto base para o bom trato no uso da razão.

Nota-se o caráter transformador que a disciplina tem na natureza do homem, pois ela o submete às leis da humanidade e o previne da permanência no estado selvagem. Por esse motivo é prudente submeter o homem desde cedo à parte negativa da educação, pois de outra forma ele irá conservar uma certa selvageria pela vida inteira. Kant (1999, p. 13) cita como exemplo a convivência entre “selvagens” e europeus: o selvagem não se acostuma com os hábitos europeus, pois há, em sua formação, uma certa rudeza fruto da lacuna deixada em aberto pela falta de instrução e disciplina.

Kant considera que as crianças são mandadas ainda muito novas à escola, não para aprender alguma coisa, mas sim para se acostumarem a ficar sentadas quietas e a obedecer aquilo que lhes é mandado. Como já dito antes, uma vez que o homem não seja submetido desde cedo à disciplina, são maiores as chances de que ele se torne cada vez mais inclinado aos seus caprichos na fase adulta, e tal condição é muito difícil de ser corrigida. A falta de cultura no homem, ao contrário, pode ser remediada tardiamente:

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. (KANT, 1999, p. 16).

² Independência de qualquer lei (KANT, 1999, p. 13).

Para Kant, o caráter do homem pode sempre ser aprimorado por meio do saber, pois ele considera que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem, senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (1999, p. 15). Desta forma, é seguro considerar que o modelo de educação pensado por Kant alicerçaria-se nesta primeira fase, em que a disciplina deve ser apresentada e incutida na criança, pois a possibilidade para que haja o esclarecimento depende deste momento da educação.

A educação deve ser encarada como uma arte, pois nenhuma disposição natural do homem se desenvolve de forma independente e assim, na condição de arte e sendo uma tarefa penosa, Kant afirma que a educação deve ser um esforço que passa de uma geração a outra (1999, p. 12) e ela tende a se desenvolver mais e mais nesse movimento. Diz ele:

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 em conformidade com a finalidade daquelas, e, assim guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 1999, p. 19).

Na medida em que se considera que uma geração educa a outra, deve-se notar que os homens recebem tal educação de outros homens, de forma que deve haver certa preocupação e critério na busca de uma instrução de qualidade, para que aqueles educados hoje não sejam mestres medíocres no futuro.

Por este motivo a constante revisão, defendida por Kant, no processo educacional se faz tão importante, ela visa aprimorar sempre mais o estágio no qual o homem se encontra.

Não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro [...]. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. (KANT, 1999, p. 22).

Kant, no entanto, entende que o projeto de uma teoria da educação é um ideal abstrato e inalcançável para cada geração vigente, visto que sempre haverá novas coisas a serem descobertas pelas futuras gerações. Dentre elas, ele afirma que “há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (KANT, 1999, p. 20).

A educação concebida no escrito de Kant se estabelecera em uma divisão entre uma concepção *mecânica* e uma outra *raciocinada*. Todavia, ao manter uma educação puramente mecânica, corre-se o risco de permanecer apenas em um campo empírico de causa e efeito, um treinamento estreitamente empírico. Entretanto, a educação demanda também o elo raciocinado que vem de conceitos puramente racionais. Diz Kant: “[...] não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (1999, p. 27).

Kant considera que a educação regular deve durar “até o momento em que a natureza determinou que o homem governe a si mesmo; ou até [...] que ele possa se tornar pai e seja obrigado, por sua vez, a educar” (1999, p. 32).

Para uma educação guiada à autonomia, deve-se notar que o conceito de liberdade é fundamental. A saber:

É preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. (KANT, 1999, p. 33).

Neste ponto o constrangimento se faz necessário porque será por meio dele que a criança aprenderá os limites e o bom uso de sua liberdade.

Nota-se que Kant concebe o processo educacional em dois momentos, divididos bastante claramente: em um primeiro momento, o homem, ainda criança, deve submeter sua liberdade a outrem, de modo que, ainda em tutela, aprenda sobre os caminhos para o bom uso da razão e da liberdade. Só após esse percurso ele estará apto para dar o passo seguinte e então exercer a liberdade que lhe foi dada e assim fazer uso da razão sem a direção de outros, tornando-se autônomo por saber guiar seu próprio entendimento.

A doutrina da educação, considera Kant, divide-se em duas esferas: física e prática. Sobre elas o filósofo diz o seguinte:

A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática*³ ou *moral* é aquela que diz respeito a construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se

³ Chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade (KANT, 1999, p. 34-35).

membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco. (KANT, 1999, p. 34-35).

Além dessas duas esferas, existem três outros pontos na pedagogia, são eles: a cultura escolástica, ou mecânica, que concerne às habilidades e é didática; a formação pragmática, que diz respeito à prudência e, o último ponto, a cultura moral, que abrange toda a moralidade.

Sobre esses pontos, Kant considera que:

O homem precisa da formação escolástica, ou da instrução, para estar habituado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como um indivíduo. A formação da prudência, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Desse modo ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins como a conformar-se à sociedade. Finalmente, a formação moral lhe dá um valor que diz respeito a inteira espécie humana. (KANT, 1999, p. 35).

Este modelo se dá desta forma para que haja possibilidades concretas de se contemplar um modelo mais completo de instrução e, assim, proporcionar ao educando que a educação transcenda o viés meramente mecânico nela contido para então criar condições para que a criança encontre o caminho para a autonomia.

3 TEORIA CRÍTICA E ESCLARECIMENTO

Dentre as vertentes filosóficas que se seguiram após o período moderno e a filosofia das luzes merecem destaque a Teoria Crítica e a visão de dois de seus principais representantes, Max Horkheimer e Theodor Adorno, que tratam sobre a teoria do esclarecimento e autonomia em um viés distinto daquele apresentado por Kant.

Para se compreender de forma mais completa como se dá o pensamento e o direcionamento teórico dos filósofos da Teoria Crítica é importante, antes, pontuar o contexto em que eles estavam inseridos. Para tanto, resumem-se brevemente o início do *Instituto para Pesquisa Social* bem como o movimento filosófico conhecido como *Escola de Frankfurt*.

3.1 NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO *INSTITUTO PARA PESQUISA SOCIAL*

Em meados dos anos 1920, um grupo de filósofos, dentre os quais Max Horkheimer, Friedrich Pollock e Felix Weil, fundaram o *Instituto para Pesquisa Social* de Frankfurt, que em seus primeiros anos foi dirigido pelo economista austríaco Carl Grünberg (MATOS, 1993, p. 12). Durante esses primeiros anos o Instituto tinha um direcionamento voltado à história do socialismo e do movimento operário em suas publicações. Essa direção muda na gestão de Horkheimer, que assume o comando do Instituto a partir de 1930 e passa a focar os problemas do capitalismo moderno.

Com o direcionamento de Horkheimer, o Instituto deu início ao que se intitulava “Filosofia Social”, com isso o diretor propunha um programa de pesquisas sociais que tinha como referencial teórico o pensamento de Marx. Desta forma se esboçava o nascimento da vertente filosófica da Teoria Crítica (NOBRE, 2003, p. 7).

Conforme explica Freitag,

[...] a teoria crítica foi concebida e desenvolvida em três grandes momentos. No primeiro Horkheimer exerce a principal influência sobre o andamento dos trabalhos. É o período de antes e durante a Segunda Guerra Mundial, até a

volta de Horkheimer e Adorno para Frankfurt em 1950. Num segundo momento [...], é Adorno quem assume a direção intelectual, introduzindo o tema da cultura e desenvolvendo em sua teoria estética uma versão especial da teoria crítica. [...] no terceiro momento, a liderança passa a Habermas que, discutindo a teoria crítica, buscará, com sua teoria da ação comunicativa uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno, propondo, para isso, um novo paradigma: o da razão comunicativa. Esse terceiro momento tem início na década de 70 (...) (1994, p. 30).

Os teóricos críticos foram responsáveis por uma larga produção de conhecimento filosófico e em diversas outras áreas. São temas recorrentes nos textos de tais intelectuais questões como:

a forma do capitalismo sob o arranjo social [...], as novas formas de produção industrial da cultura e da arte, a natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, o papel da ciência e da técnica, além do trabalho em torno de temas clássicos da filosofia e da teoria social. (NOBRE, 2004, p. 19-20).

A expressão “Teoria Crítica” foi cunhada mais precisamente em 1937, vários anos após o nascimento do Instituto, quando Horkheimer publicou na *Revista de Pesquisa Social* o ensaio intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Marcos Nobre explica que

de acordo com esse artigo, a Teoria Crítica não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente. (2003, p. 9).

Desta forma, é prudente ressaltar que a Teoria Crítica como é compreendida hoje vai muito além de uma configuração histórica conhecida como *Escola de Frankfurt*, pois no sentido em que ela fora apresentada por Horkheimer, a teoria crítica designa todo o campo teórico do marxismo (NOBRE, 2003, p. 7).

3.2 A CRÍTICA DO ESCLARECIMENTO CONVERTIDO EM RAZÃO INSTRUMENTAL

Escrita nos Estados Unidos da América e dedicada a Friedrich Pollock, a *Dialética do Esclarecimento* foi publicada em sua primeira versão em 1947. Vinte e

dois anos mais tarde publicou-se a edição que se conhece hoje. Adorno ressalta que esta edição sofreu alterações mínimas em relação à original, visto que, de acordo com seu entendimento, a obra ainda continuava atual até aqueles dias de 1969. Mas mais do que isso, pode-se avaliar que várias das considerações feitas por Adorno e Horkheimer neste texto continuam vigentes até os nossos dias.

No prefácio da *Dialética do Esclarecimento* Adorno e Horkheimer explicam que com essa obra eles buscavam entender o motivo pelo qual, ao invés de entrar em um estado verdadeiramente humano com o esclarecimento, a humanidade estava entrando em um estado de barbárie. Os dois frankfurtianos acreditavam que no próprio esclarecimento estava contido o princípio dessa regressão na condição humana e que

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Eles ainda comentam sobre um possível enfraquecimento no poder de compreensão do pensamento teórico de sua época ao ponderar sobre a facilidade com que as massas educadas se deixavam dominar pelo fascínio de um déspota qualquer, ou pela afinidade autodestrutiva com a paranoia racista (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 12).

Para fundamentar tais afirmações, Adorno e Horkheimer buscaram delinear sua obra de forma a dar conta de cada aspecto que consideram fundamental para sua crítica. A começar pelo próprio conceito de esclarecimento adotado por eles neste texto:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores [...]. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. (ADORNO; HORKHEIMER, 1958, p. 19).

De acordo com a reflexão de Adorno e Horkheimer, não há dúvidas de que o conhecimento é a maior riqueza do homem e que sua superioridade nele reside, todavia, o ponto de crítica está centrado no seguinte argumento: à medida que o saber humano tem como objetivo o domínio da natureza, ele passa a perder seu caráter

democrático e vira simples técnica e instrumento de dominação. Dominação esta que se dá conforme o tão almejado progresso social:

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo vê-se completamente anulado em face dos poderes econômicos [...]. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo vê-se, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Ou seja, o esclarecimento, nesta perspectiva, é responsável simultaneamente pela dominação da natureza e por consequência, do homem, seja em nível cultural, moral ou social. Desta maneira, o homem acaba tornando-se prisioneiro daquilo que julga ser o maior instrumento de libertação: a razão.

Para Adorno e Horkheimer, o esclarecimento foi apenas aprofundado na idade moderna, pois já era possível encontrar suas raízes na antiguidade. Eles comentam que a caminho da ciência moderna o homem substituiu o conceitual pela fórmula e a causa pela probabilidade. Neste ponto, com efeito de exemplo, explica-se que a causa, enquanto conceito filosófico, foi duramente criticada pelo pensamento científico, pois ela apresentava ideias acerca de um princípio criador que juntamente com outras categorias de interesse filosófico, como substância, ser e existência, acreditava-se estarem superadas pela ciência. Esta, em sua crítica, dizia também que a metafísica era uma potência pré-histórica e seu conhecimento e explicações provinham do mito.

O esclarecimento, ao reconhecer na filosofia antiga as categorias citadas anteriormente, refuta sua pretensão de verdade e os acusa de superstição:

Na autoridade dos conceitos universais ele⁴ crê enxergar ainda o medo pelos demônios, cujas imagens eram o meio, de que se serviam os homens, no ritual mágico, para tentar influenciar a natureza. Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

⁴ Esclarecimento.

Entretanto, o que Adorno e Horkheimer explicam é que o esclarecimento não reconhece, ou não aceita, que ele próprio é mito e também produtor de mito⁵.

Conforme Adorno e Horkheimer, o esclarecimento configura-se em seus desdobramentos modernos e pós-modernos na razão instrumental, criando assim o mito da ciência, da confiança na capacidade humana e mudando o paradigma das crenças do homem. Esta quebra de paradigmas, entretanto, tem suas raízes fixadas ainda na Grécia antiga, a saber: nos primórdios o mito tratava sobre explicações e soluções místicas geralmente relacionadas aos deuses. No entanto, para Adorno e Horkheimer, a comprovação da tese de que o esclarecimento experimenta seus primeiros passos ainda na forma de mito na antiguidade seria a passagem homérica de Ulisses⁶, pois, por meio da inteligência e perspicácia, o herói grego consegue sobrepujar as adversidades e sair vitorioso de situações adversas. “O navegador Ulisses logra as divindades da natureza, como depois o viajante civilizado logrará os selvagens oferecendo-lhes contas de vidro coloridas em troca de marfim” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57). Ulisses é uma perfeita alusão do homem moderno e representa o novo paradigma sobre a razão puramente humana, sem interferências sobrenaturais, ou divinas.

3.3 EMANCIPAÇÃO E SEU CONTRASTE COM ESCLARECIMENTO

Antes de pontuar especificamente as diferenças entre os conceitos de emancipação e de esclarecimento faz-se necessária a apresentação do conceito de *Emancipação* tal como o encontramos no pensamento de Adorno. Ela será feita tomando como referencial teórico a obra *Educação e Emancipação*, publicação póstuma fruto de uma compilação de palestras proferidas por Adorno e de debates entre ele e Hellmuth Becker no decênio entre 1959 e 1969.

⁵ O mito, explicam Adorno e Horkheimer, tal como o esclarecimento, trata-se de um princípio de racionalidade com fins explicativos e de dominação a algo exterior a ele (1985, p. 23).

⁶ Odisseu.

3.3.1 Sobre educação e emancipação em Adorno

Em *Educação e Emancipação* Adorno defende, entre outras coisas, que a educação deve exercer uma função emancipatória na sociedade. Neste sentido, a correlação entre as ideias de educação e emancipação se estabelece à medida que uma se efetiva ao, simultaneamente, direcionar-se a outra e evitar o que o filósofo chama de “barbárie”, diz ele: “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995, p. 155).

A educação, entretanto, não significa necessariamente emancipação. Adorno comenta que na literatura pedagógica, por exemplo, não se encontra posicionamento forte favorável à emancipação (1995, p. 172). O filósofo também critica toda forma de educação pautada pela rigidez e severidade disciplinar (OLIVEIRA, s.d, p. 41), que podem, em muitos casos, ser encontradas na mesma literatura pedagógica. Ele as concebe como modelos que cultivam a dureza no caráter do educando e a dureza, neste sentido, leva ao desenvolvimento de certa indiferença à dor e leva, por conseguinte, à insensibilidade. Adorno explica que “se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras [...], então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não teriam aceito” (ADORNO, 1995, p. 134).

A insensibilidade e indiferença, desta forma, configuram-se em importantes obstáculos a serem superados pela educação emancipatória. Oliveira (s.d, p. 41) ainda comenta que “segundo Aristóteles, foi pela sensibilidade (*thauma*) que os homens começaram a filosofar”, de modo que sem isso todo esforço de emancipação é vão.

Em outro viés, todavia, a educação é instrumento fundamental para a emancipação, a saber, a instrução voltada à desbarbarização deve ser dirigida à autorreflexão e centrada ainda na primeira infância. Outro ponto importante para a “educação após Auschwitz” é que haja um esclarecimento⁷ geral que, por sua vez, criaria certo clima intelectual, cultural e social e desta forma não permitiria qualquer possibilidade de regressão à barbárie⁸.

⁷ Enquanto “autonomia, para usar a expressão kantiana” (ADORNO, 1995, p. 125).

⁸ Neste ponto é prudente a explicação de que quando, na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer comentam que no próprio esclarecimento estava contida a origem da barbárie, eles

Adorno apresenta sua concepção de educação explicando que ela não é uma

[...] modelagem de pessoas, porque não temos 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. Isto seria inclusive da maior importância política. (ADORNO, 1995, p. 141).

A importância política destacada por Adorno se dá na medida em que, para ele, uma sociedade só pode operar democraticamente se as pessoas forem emancipadas conforme este ideal de educação apresentado.

Segundo a concepção de educação de Adorno, esta deve ter como objetivo a citada criação de uma consciência verdadeira, entretanto também deve se ter em perspectiva, segundo o filósofo, que a educação seria fraca e trabalharia apenas no nível ideológico se ignorasse a necessidade de preparar o homem para uma adaptação à realidade, de modo que tenha meios de se orientar no mundo. Entretanto, a educação “seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior” (ADORNO, 1995, p. 143). O conceito de educação trabalha, portanto, em uma ambiguidade.

Adorno comenta, cético, que é questionável nos “dias de hoje” a afirmação de Kant segundo a qual “certamente vivemos em uma época de esclarecimento”. Para ele, a autonomia só se concretiza socialmente à medida que ela se elabora em todas as pessoas e em todos os planos de nossas vidas, e isso não se verifica na realidade atual. Desta forma, diz Adorno (1995, p. 183), “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Portanto, entende-se a emancipação não apenas como um método educacional, mas para além disso: trata-se de uma real filosofia. “[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995, p. 143). Ela implica em certa ruptura com o modelo tradicional de filosofia que entende o conhecimento como apreensão intelectual de um objeto. Esta ruptura deve se fazer presente também nos paradigmas sociais, econômicos e educacionais, visto que

estavam se referindo à razão instrumental e não à noção de autonomia racional, ou “poder para reflexão e autodeterminação” (ADORNO, 1995, p. 125).

depois de Auschwitz todos os sistemas devem ser repensados. Não podem mais repetir o passado.

3.3.2 Da distinção entre Esclarecimento e Emancipação

Uma vez expostos os dois conceitos, primeiro o de esclarecimento tal como o idealiza Kant e depois o de emancipação tomado mais profundamente pela Filosofia Crítica, é possível fazer de forma mais clara e didática a distinção entre ambos. Sistematizar a diferença entre os dois termos e seus significados constitui parte fundamental nesta pesquisa uma vez que não raramente toma-se um pelo outro de forma equívoca. O esclarecimento certamente contém em si determinada medida do processo de emancipação, e esta, por sua vez, depende fundamentalmente do esclarecimento. Entretanto, ao tomar ambos como sinônimos, cai-se em um sofisma bastante comum e perigoso para o bom entendimento dos termos supracitados.

Em síntese pode-se definir *Aufklärung* como um processo para o livre uso da razão. Neste sentido, compreende-se o esclarecimento enquanto *liberdade* de autolegislação, ou autonomia, esta que por sua vez carece de princípios de moralidade adquiridos, conforme Kant (1999, p. 12), por meio da disciplina e da instrução. Ora, o esclarecimento se dá, portanto, ao aprender a ouvir seu entendimento.

Quando Kant elenca as condições para que haja efetivamente esclarecimento, ele mesmo cita como ponto central a coragem de servir-se do próprio entendimento, caso contrário, o homem permanecerá em tutela e estará indefinidamente na minoridade. Adorno comenta que esta definição “mesmo com a maior má vontade não pode ser acusada de falta de clareza” (1995, p. 169). Para elucidar ainda mais a passagem de Kant, faz-se necessário definir o que o filósofo compreende por *entendimento*.

Antes, porém, cabe salientar que para expor sua noção de *entendimento*, Kant recorre a um paralelo com outra faculdade: a sensibilidade. Um se distingue do outro e não há qualquer relação de submissão entre ambos. Diz Mora:

A sensibilidade é uma faculdade de intuição. Mediante a faculdade sensível, agrupam-se os fenômenos segundo as ordens transcendentais do espaço e do tempo. A sensibilidade é a faculdade das intuições a priori. O

entendimento, em contrapartida, é uma “faculdade das regras”. Mediante ela, pensa-se sistematicamente a diversidade da experiência. A sensibilidade ocupa-se de intuições; o entendimento de conceitos. Estes são cegos sem as intuições, mas as intuições sem os conceitos são vazias. “O entendimento não pode intuir nada; os sentidos não podem pensar nada” (CRÍTICA DA RAZÃO PURA). Em suma [...] pode-se definir o entendimento [...] como poder de pensar, como faculdade dos conceitos, como faculdade dos juízos. Segundo Kant, todas essas definições são idênticas, pois equivalem à citada “faculdade das regras” (1978, p. 85).

O entendimento, desta forma, pode ser percebido como a faculdade que se dá por meio de um conjunto de operações que tornam o conhecimento teórico e prático possível. Japiassú e Marcondes (2001, p. 62) reforçam que o entendimento é o poder de conhecer “não-sensível”.

Desta forma entende-se o motivo pelo qual o entendimento se faz tão caro ao alcance da autonomia e da moral: nenhum pode ser apreendido por meio da sensibilidade, cabe apenas à razão a faculdade de autolegislar-se.

Por outro lado, conforme a Filosofia Crítica, mais precisamente Adorno, a concepção de autonomia deve ser contemplada por meio da emancipação, a saber: a emancipação está na etapa final de um processo de educação que visa um objetivo bem claro: “que Auschwitz não se repita”⁹, ou seja, evitar a barbárie¹⁰. Para que isso ocorra, é necessário que a sociedade seja educada de forma a desenvolver uma consciência verdadeira¹¹ e aprimorar a ideia de alteridade e reconhecimento¹², pois desta forma coíbem-se as condições que geram a barbárie. Deste modo, a educação enquanto processo de emancipação deve contemplar, finalmente, a ideia de autonomia. Adorno considera que as pessoas devem, por elas mesmas, optar pela desbarbarização, ou seja, isso não é algo que se possa incutir nelas, sob pena de criar uma conduta que iria totalmente contra a autonomia.

Nota-se, desta forma, a emancipação como processo de *libertação*. Eis a principal diferença entre o conceito de esclarecimento e emancipação: para um há a

⁹ ADORNO (1995, p. 118).

¹⁰ Entendida enquanto regresso na natureza humana.

¹¹ Conforme Adorno (1995, p. 141).

¹² Adorno explica que uma vez que as pessoas sejam mais sensíveis na relação com o outro, as possibilidades de barbárie são reduzidas. O amor, continua ele, “é uma deficiência de todas as pessoas, sem exceção” (1995, p. 134) e “se existe algo que pode ajudar contra a frieza [...], então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta” (1995, p. 135). A educação deve trabalhar neste sentido.

exigência liberdade¹³, o outro é um processo que se faz à medida que o homem demanda libertação.

Entretanto, cabe ressaltar que o esclarecimento também é um processo de emancipação na medida em que liberta o homem do senso comum, instruindo-o no caminho da razão.

Em síntese, a diferença entre emancipação e esclarecimento se dá, portanto, da seguinte forma: o esclarecimento é o processo para o *livre* uso da razão e depende da coragem e da força de vontade do homem, ao passo que a emancipação é um direcionamento que visa *libertar* o homem dos grilhões de determinada situação.

¹³ Para este esclarecimento [...] nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões. (KANT, 2009, p. 408-409).

4 A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

Neste segundo capítulo da pesquisa objetiva-se fazer uma análise da educação e alguns de seus desdobramentos no período pós-moderno. Esta abordagem é importante na medida em que esta pesquisa objetiva fazer um paralelo comparativo entre a educação pensada por Kant, que visava elevar o homem a uma condição esclarecida e autônoma, e os modelos pedagógicos pensados após o filósofo de Königsberg.

Dito isto, faz-se prudente elucidar o que se entende neste texto por *pós-modernidade*, o período no qual mantem-se o foco neste ponto da pesquisa.

4.1 UMA BREVE DEFINIÇÃO SOBRE PÓS-MODERNIDADE E SEU CONTRASTE COM O PERÍODO MODERNO

Uma breve definição, de acordo com Silva:

O chamado pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade. O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. Em termos sociais e políticos, o pós-modernismo toma como referência uma oposição ou transição entre, de um lado, a Modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada com o iluminismo e, de outro, a Pós-Modernidade, iniciada em algum ponto [...] do século XX [...]. Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo (2010, p. 111).

Desta forma, é notável o fato de que há certa ruptura deste período histórico-filosófico com a fase precedente. A característica questionadora dos filósofos que integram o cenário intelectual do século XX se faz evidente à medida que suas divergências com os antecessores permeiam grandes obras deste período. Um exemplo que ilustra bem o que se está tratando é a obra *Dialética do Esclarecimento*, em que Adorno e Horkheimer fazem críticas e desconstruem a ideia de esclarecimento que estivera em voga no período iluminista.

Ainda de acordo com Silva (2010, p. 111-112), o período pós-moderno carrega consigo importantes implicações na educação à medida que rompe com os elementos de conhecimento que antes formavam o *status quo* da modernidade. As noções de pedagogia ainda hoje são fortemente vinculadas ao período moderno, noções essas que dizem respeito principalmente à transmissão de conhecimento científico e à formação do homem racionalmente autônomo.

No entanto, com a pós-modernidade veio o ceticismo em relação à fundamentação básica que a modernidade tinha no conceito de razão e racionalidade. Havia certa desconfiança quanto à possibilidade dessas noções levarem de fato ao estabelecimento de uma sociedade perfeita e temor de que, ao invés disso, levassem a uma sociedade mecânica e burocrática.

Silva explica que, do ponto de vista filosófico, determinados aspectos da modernidade são dependentes de princípios que “[...] se baseiam nalguma noção humanista de que o ser humano tem certas características essenciais, as quais devem servir de base para a construção da sociedade” (2010, p. 113). Estes princípios estão basicamente ligados a racionalidade, autonomia e capacidade de ação sobre a realidade. Do ponto de vista da pós-modernidade, entretanto, não há absolutamente nenhuma base teórica que justifique beneficiar esses princípios em detrimento de outro qualquer.

O ponto mais elevado da crítica pós-moderna à modernidade está centrado na figura do homem autônomo, racional e livre idealizado pelo iluminismo:

Esse sujeito é o correlativo do privilégio concedido pela modernidade ao domínio da razão e da racionalidade. No quadro epistemológico traçado pelo pensamento moderno, o sujeito está soberanamente no controle de suas ações: ele é um agente livre e autônomo. O sujeito moderno é guiado unicamente por sua razão e por sua racionalidade [...]. O sujeito da modernidade é unitário: sua consciência não admite [...] contradições. (SILVA, 2010, p. 112-113).

De forma que, para a crítica pós-moderna, o iluminismo idealizava um homem à luz de uma perfeição quase infalível em sua racionalidade e autonomia. Entretanto, esta autonomia e soberania racional é posta em cheque quando contraposta a teorias sociais contemporâneas:

Para o pós-modernismo, segundo Freud e Lacan, o sujeito não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para a perspectiva pós-

modernista [...] o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior. (SILVA, 2010, p. 113-114).

Nota-se que a quebra de paradigmas vai além de uma divergência de ideias, trata-se da desmistificação de um ideal fundamental do iluminismo: o homem moderno é considerado pela pós-modernidade como uma ficção. E mais: ao considerar que o sujeito é dirigido por fatores exteriores, sejam eles formados por estruturas, instituições, ou práticas discursivas, desconstrói-se também a base de fundamentação que estrutura a educação nos moldes da modernidade, ou seja, o princípio de autonomia.

4.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA PÓS-MODERNIDADE

A pós-modernidade, como se vê, tem como uma de suas características marcantes a ruptura com o período moderno. Esta quebra se dá em diversas áreas e na educação não é diferente. Muito embora as pedras fundamentais da educação nos moldes pós-modernos tenham sido elaboradas ainda na modernidade, o pós-modernismo buscou adequar a pedagogia de seu tempo às demandas que, agora, deveriam ser supridas.

Esta preocupação de adequação já vem desde muito tempo. A partir do século XVIII muitos intelectuais defendiam, neste sentido, a intervenção do estado na área educacional que até então era tradicionalmente campo de atuação das igrejas (MANACORDA, 1992, p. 245). Em 1763 foi publicado o *Essai d'éducation national*, de Louis René de la Chalotais, no qual ele argumentava sobre um modelo educacional completamente dependente do estado. Dizia Chalotais: “é justo que os jovens do Estado sejam educados pelo pessoal do Estado” (*apud* MANACORDA, 1992, p. 245). De acordo com essa linha de pensamento, ele elabora um plano para que nas escolas os programas de ensino fossem predominantemente voltados à história e às ciências naturais. Esse plano, todavia, não visava à igualdade e nem à difusão de acesso para todos, pois havia certo temor de que indivíduos que fizessem parte de uma população mais educada se recusassem a operar em profissões mais humildes, porém necessárias, em que se exigia mais trabalho braçal.

Outro exemplo deste movimento de mudança se deu um pouco mais tarde com a Revolução Francesa que em sua proposta de educação também defendia que esta deveria ser dever do estado, entretanto neste modelo já havia igualdade de acesso para todos. Vários decretos sobre o dever do ensino público obrigatório na França foram promulgados pelo país durante o período de 1792 a 1795, entretanto o êxito obtido não foi o esperado (GADOTTI, 2003, p. 101). O que se achava era que os planos de educação eram em sua maioria mais avançados do que a prática educacional em si. E desta forma foi encarado o *Plano Nacional de Educação* elaborado por Lepelletier que defendia de forma sistemática a união entre educação e política (GADOTTI, 2003, p. 101). Neste plano ele argumentava sobre a obrigatoriedade do ensino público que deveria ser gratuito e igual para todos, até que a criança atingisse a idade de 12 anos.

As ideias de Lepelletier provinham de todo um debate que ocorria no cenário político intelectual de sua época: desde Montesquieu, que em seu *O Espírito das Leis* já defendia a necessidade de uma legislação específica para a educação, a Danton, que afirmava que “os filhos pertencem à República antes de pertencer aos pais” (GADOTTI, 2003, p. 101).

O *Plano Nacional de Educação* foi aprovado pela Assembleia Nacional Constituinte de 1793, mas jamais chegou a ser posto em prática, no entanto gerou frutos e influenciou uma série de sistemas educacionais nacionais criados a partir do século XIX.

Com o *Plano Nacional de Educação* Lepelletier defendia, entre outras coisas, que

O objeto da educação nacional será o de fortificar o corpo e desenvolvê-lo por exercícios de ginástica, de acostumar as crianças ao trabalho das mãos, de endurecê-las contra toda espécie de cansaço, de dobrá-las ao julgo de uma disciplina salutar, de formar-lhes o coração e o espírito por meio de instruções úteis e de dar os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for sua profissão (LEPELLETIER, Artigo IV do Plano Nacional de Educação, *apud* GADOTTI, 2003, p. 102).

Desta maneira já se observava aqui a preocupação com o desenvolvimento de uma educação mais pragmática voltada mais a um fim específico do que à plena formação intelectual do educando. Neste sentido, deve-se lembrar outro evento importante que estava ocorrendo entre este período: a Revolução Industrial. Esta progrediu muito rapidamente e mudou, além dos meios de produção, diversas práticas

sociais e, conseqüentemente, o modo de vida das pessoas. Com a revolução industrial houve grandes deslocamentos de pessoas do campo para as cidades, criando-se assim áreas mais populosas, provocando conflitos sociais, transformando e difundindo vários tipos de cultura e, por consequência, mudando as ideias e a moral das pessoas (MANACORDA, 1992, p. 249). Desta forma, conclui-se que o modo de ver a educação mudou também. Diz Manacorda:

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão [...] das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de nascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas [...] (1992, p. 249).

Em determinado momento, as casas de ofício e artesanato ou já haviam desaparecido, ou estavam em decadência, mas de qualquer maneira já não expressavam um papel significativo na sociedade.

A Revolução Industrial, de acordo com Manacorda (1992, p. 271), mudou as condições e as exigências para a formação humana à medida que, ao entrar na fábrica o ex-artesão, agora na condição de proletário, não possuía mais nada do que lhe era próprio outrora: perdeu seu local de trabalho, sua matéria-prima, seus instrumentos de produção, sua capacidade de fazer as coisas sozinho e, mais importante do que isso:

[...] ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (MANACORDA, 1992, p. 271).

O lugar desse aprendizado estava reservado agora a um novo “saber fazer”, uma vez que, como dito anteriormente, seu antigo saber, na fábrica, já não lhe era mais útil. Agora, com o avanço da ciência industrial e a substituição dos instrumentos e modos de produção, havia a preocupação para que o operário não virasse uma “máquina” obsoleta, mas que estivesse disponível às mudanças tecnológicas. Esta preocupação fazia com que teóricos e até mesmo os próprios industriais se obrigassem a pensar sobre meios de educação para que as massas operárias conseguissem atender às demandas dos novos modos de produção nos moldes industriais.

Revolução Industrial e o modelo de educação pós-modernista estão intimamente ligados à medida que, ao não conseguir reproduzir na fábrica os métodos da aprendizagem artesanal, ou seja, observação e imitação, há a exigência da criação de ambientes onde as pessoas possam aprender sobre as demandas necessárias aos novos tempos: escolas de ciências naturais, técnicas e profissionais.

4.2.1 Educação Socialista

Com a expansão da Revolução Industrial e suas novas ideias pedagógicas voltadas basicamente à manutenção dos meios de produção, surgia a preocupação sobre as consequências que esse modelo de pedagogia exerceria sobre a sociedade. Veja-se, por exemplo, a crítica de Robert Owen, industrial e filantropo inglês, à divisão do trabalho vigente na indústria de sua época e sua apresentação de um modelo educacional para a correção dos efeitos negativos provocados pela Revolução Industrial:

Tem sido opinião muito divulgada recomendar uma precisa divisão do trabalho e uma divisão dos interesses. Mas, bem cedo a realidade revelará que essa divisão de trabalho e essa divisão de interesses são somente outros elementos para a pobreza, ignorância, desperdício de todo tipo total e contraposição na sociedade inteira [...]. Para evitar esses males que [...] prendem necessariamente a humanidade num estado de extrema degradação, cada criança receberá, em seus primeiros anos de vida, uma instrução geral que a tornará apta para os fins da sociedade, será muito útil a ela e lhe permitirá usufruir de seus benefícios... No lugar da figura doentia do operário [...] ou da figura rude de um camponês fixando no chão ou ao redor de si os olhos vazios sem nenhum clarão de inteligência ou de reflexão racional, surgiria uma classe trabalhadora cheia de iniciativas e de úteis conhecimentos, com hábitos, informações [...] que a levariam a um grau tal que o mais baixo dessa nova classe estaria acima dos mais altos graus atingidos pelas classes formadas pelas circunstâncias da sociedade passada e presente... Se a invenção das máquinas multiplicou a capacidade de trabalho em muitos campos com evidentes vantagens de privados, enquanto agravou a condição de muitos outros, a minha é uma invenção que [...] multiplicará logo [...] as forças físicas e mentais da sociedade inteira sem prejudicar a ninguém (OWEN *apud* MANACORDA, 1992, p. 274).

Nota-se a preocupação com uma educação que pudesse restituir a dignidade das pessoas, fossem elas de classes elevadas ou baixas.

A idealização de uma pedagogia socialista iniciou-se no seio do movimento popular pela democratização do ensino (GADOTTI, 2003, p. 119), que defendia uma

educação igual para todas as pessoas. Como mencionado antes, os ideais dessa concepção de educação eram antigos e estavam presentes na história da educação há muito tempo, entretanto, foram relegados por não atender a interesses das classes dominantes.

Vários intelectuais entre os séculos XVIII e XIX ocuparam-se de pensar em uma educação que atendesse às reivindicações de igualdade e universalidade do ensino:

[...] Etienne Cabet (1788-1856) defendeu a ideia de que a escola devia dar alimentação igual para todos, tornando-se um local de desenvolvimento de toda a comunidade. Educar o povo, para ele, significava politizá-lo. Na mesma época, Charles Fourier (1772-1837), que entendia a civilização como uma guerra entre ricos e pobres, atribuía um papel político importante à educação [...]. Victor Considerant (1808-1893) defendeu uma educação pública com a participação do estudante na organização e na gestão do sistema educacional. (GADOTTI, 2003, p. 120).

Mas os princípios de uma educação pública socialista foram idealizados por Marx e Engels que, muito embora não tenham realizado uma análise sistematizada sobre escola e educação, deixaram em suas obras fragmentos sobre o assunto.

No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels defendem a educação pública baseados principalmente no princípio da eliminação do trabalho infantil nas fábricas e de uma educação que levasse à formação técnica, física e mental do homem, considerando que essa educação seria a base para a formação integral das pessoas. Marx, em alguns momentos defende o trabalho infantil, mas “insiste que este trabalho [...] deva ser regulamentado cuidadosamente, de maneira que em nada se pareça com a exploração infantil capitalista” (GADOTTI, 2003, p. 121). Também na educação, a doutrina socialista fundada por Marx significa, sobretudo, uma construção ética e antropológica que visa à libertação e à ruptura com a alienação.

A laicização e a estatização da escola que todos estes teóricos pregavam se inicia, portanto, no Setecentos, passa a se desenvolver de fato no Oitocentos e se consolida a diante. Ainda no Oitocentos temos, como fato marcante, a instituição da escola infantil. Em 1816, Robert Owen “abriu junto à sua fábrica têxtil de New Lanark, na Escócia, para os filhos de seus operários, o seu ‘Instituto para a Formação do Caráter Juvenil’, que previa classes infantis” (MANACORDA, 1992, p. 281).

Nesta perspectiva, pode-se considerar que a relação educação-sociedade era vista, no início do século XIX, contendo dois aspectos novos na prática pedagógica:

O primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende [...] a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências ativas. (MANACORDA, 1992, p. 304-305).

Estes dois aspectos exercem influência sobre o movimento escolanovista de renovação pedagógica.

4.2.2 Escola Nova

O escolanovismo representou um forte movimento de renovação pedagógica, talvez o mais forte desde a Revolução Industrial e a criação da escola pública. Iniciado no século XX, tinha ideia de fundamentar o ato de educar na ação e na atividade da criança.

A Escola Nova tem como métodos pedagógicos recorrentes o uso de jogos e dinâmicas que são, em geral, baseados no autogoverno, por parte dos alunos e na cooperação. Com isso, o que se buscava era estimular ao máximo o desenvolvimento da personalidade da criança e do jovem, de forma que “[...] o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva [...] são temas essenciais da pedagogia das escolas novas” (MANACORDA, 1992, p. 305). O objetivo do programa educacional escolanovista não estava necessariamente direcionado a um fim profissional, mas ao aprimoramento das capacidades individuais e sociais da criança.

A teoria e a prática deste movimento pedagógico se espalharam pela Europa e além-mar. Seus representantes eram, em geral, os críticos mais ferrenhos do modelo tradicional de educação, por este motivo as teorias escolanovistas pregavam a espontaneidade e a autoformação, além de propor que a educação fosse possibilidade de mudanças sociais.

John Dewey, educador norte-americano, por exemplo, defendia que o ensino deveria dar-se por meio de ação e não por instrução (GADOTTI, 2003, p. 143). Para ele, a educação reconstruía a experiência concreta, ativa da vida e ajudava na solução dos problemas da mesma. O ato pedagógico, desta forma, é visto como um processo

em que o objetivo da educação seria a própria educação, fomentada na criança segundo seus próprios interesses.

O psicólogo e pedagogo suíço Édouard Claparède chamava o método ativo da Escola Nova de educação funcional. Para ele a pedagogia deveria centrar-se no estudo da criança. Por meio de fundamentação na obra de Rousseau, Claparède dizia que “a infância é um conjunto de possibilidades criativas que não devem ser abafadas. Todo ser humano tem necessidade vital de saber, de pesquisar, de trabalhar” (GADOTTI, 2003, p. 153), portanto, atividade educativa era apenas aquela que estivesse em conexão com a função vital de cada homem, de forma que a educação deveria ser individual e ter função social (GADOTTI, 2003, p. 146).

A influência do movimento da Escola Nova foi enorme na educação contemporânea. Por meio de seus métodos foi possível inserir e aperfeiçoar uma série de novas práticas pedagógicas na escola, como, por exemplo, a implementação de aulas com rádio, televisão, computador e outras inovações que auxiliam na educação.

5 SOBRE AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O IDEAL DE ESCLARECIMENTO E A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

Como foi estabelecido nos capítulos anteriores, nota-se que há dissonâncias entre as concepções de sociedade, trabalho, educação e uma série de outros aspectos entre os diferentes períodos da história humana. Ao passo que os tempos mudam, as necessidades mudam com eles e o mesmo acontece com os valores: cada período privilegia uma série de valores que podem, entretanto, ser meramente triviais à sociedade em um ponto diferente no futuro.

A quarta parte desta pesquisa tratará sobre um paralelo comparativo entre a educação pensada por Kant, voltada ao esclarecimento, e os modelos filosóficos e pedagógicos pós-modernos.

5.1 DAS CONVERGÊNCIAS

Este ponto da pesquisa tratará sobre os pontos em que o pensamento de Kant acerca da educação e do esclarecimento converge com as teorias pós-modernas acerca dos mesmos tópicos trabalhados pelo filósofo alemão.

Para melhor compreensão e a fim de evitar quebras abruptas na construção e fluidez do texto privilegiou-se a construção da escrita por meio de divisão nas seções¹⁴ trabalhadas anteriormente nesta monografia.

5.1.1 Revolução Industrial e Educação Socialista

Com a Revolução Industrial vários teóricos passaram a pensar as consequências que aquele modelo de sociedade que estava se criando no Setecentos

¹⁴ Sejam períodos históricos, movimentos pedagógicos ou vertentes filosóficas.

e no Oitocentos traria, e com isso nasciam as primeiras ideias voltadas a uma educação socialista.

Os teóricos que fundamentavam modelos de educação vinculados a essa vertente, em geral, preocupavam-se com o impacto que o advento fábrica exerceria na educação das pessoas. Dizia-se que o novo modo de divisão do trabalho propagava a ignorância na sociedade (OWEN *apud* MANACORDA, 1992, p. 274). Desta forma, a Educação Socialista vem como meio de reintegrar a dignidade humana e possibilidade de prover, em certa medida, a formação intelectual voltada à razão, que havia se perdido com a Revolução Industrial.

Robert Owen propunha um modelo de educação em que ela se iniciaria desde cedo, ainda na primeira infância, e com isso pretendia permitir à criança criar meios de pensar por si própria, de forma a poder intervir nos assuntos públicos levando à criação de uma sociedade “cheia de iniciativas e de úteis conhecimentos, com hábitos, informações” (OWEN *apud* MANACORDA, 1992, p. 274). Cabe salientar, entretanto, que essa educação pensada por Owen era voltada à classe proletária, todavia, as noções de uma instrução que tivesse meios de levar à autonomia, tal como prescreveu Kant, estão presentes nesta concepção.

Em outros teóricos, como Etienne Cabet e Victor Considerant, encontram-se ideias voltadas a uma educação para a política. Desta maneira, observa-se que a exigência para uma formação integral e da liberdade para o uso da razão na intervenção dos assuntos públicos era pensada no início da pós-modernidade também, todavia de forma muito menos sistemática e sólida.

5.1.2 Escola Nova

O modelo de educação proposto pela Escola Nova é, provavelmente, o mais emblemático na comparação com a concepção de educação e esclarecimento proposta por Kant. No modelo escolanovista encontram-se diversos pontos que se distinguem completamente das fundamentações elaboradas pelo filósofo de Königsberg, mas também há pontos de muita semelhança entre ambos.

Entre estes pontos pode-se citar a proposta de uma educação voltada ao desenvolvimento intelectual. Esta educação iniciar-se-ia desde muito cedo e

objetivaria propiciar meios de incentivar a criança a pensar e a encontrar soluções para os problemas por meio de seu entendimento.

A educação escolanovista também seria, tal como já propunha Kant em *Pedagogia*, voltada à formação integral¹⁵. Da forma com que tratavam a pedagogia, os escolanovistas, sempre críticos ao modelo tradicional de educação, buscavam o aprimoramento das capacidades individuais dos estudantes, relegando, de certa forma, a ideia de uma instrução meramente prática.

Muito embora o objetivo, neste ponto, seja tratar apenas sobre as confluências entre Kant e as teorias posteriores a ele, é adequado explicitar logo as divergências entre o esclarecimento e a educação escolanovista, para desta forma privilegiar a fluidez no raciocínio. Apesar de haver certa preocupação com a formação humana integral, o movimento escolanovista pregava a autoformação. Esta ideia é contrária ao pensamento de Kant na medida em que para ele a criança deve submeter sua liberdade a outrem para que então, só depois de aprender os caminhos para o bom uso da razão, ela possa de fato fazer uso de seu entendimento sem a direção de outra pessoa.

Neste sentido, aponta-se aqui para um outro aspecto importante de divergência que se dá na ideia de autoformação: a Escola Nova em várias de suas vertentes¹⁶ estimula essa ideia de formação livre, de cooperação entre alunos¹⁷ e de autogoverno. Ora, de acordo com Kant, a autonomia só pode acontecer à medida que haja certos pressupostos de razão cultivados no homem que se dão apenas por meio do processo de instrução. Desta maneira, observa-se a impossibilidade de que uma educação voltada à autoformação obtenha êxito no processo que leva à autonomia, uma vez que ela depende em grande medida da instrução em uma primeira fase da educação.

¹⁵ Intelectual, moral e física (GADOTTI, 2003, p. 145)

¹⁶ Citamos como exemplo Dewey, que em sua proposta educacional pregava a ação em oposição à instrução (GADOTTI, 2003, p. 143).

¹⁷ Observe-se que todos em estado de menoridade.

5.1.3 Possibilidades de uma educação voltada ao esclarecimento na pós-modernidade: Filosofia Crítica

Na modernidade, com Kant notou-se a preocupação com a elaboração de um esquema de aprendizagem em que o homem pudesse ascender ao esclarecimento e fazer livre uso da razão. Da mesma forma, na pós-modernidade vários filósofos e teóricos ocuparam-se de sistematizar modelos educacionais que pudessem, de fato, contribuir para a formação para além do pragmatismo pedagógico.

Dentre esses modelos, destaca-se aqui a educação pensada por Adorno, que levaria a um processo de emancipação. Dada previamente a diferença entre os conceitos de esclarecimento e emancipação, cabe dizer neste momento que a educação prevista em ambos os filósofos, tanto em Kant quanto em Adorno, buscam a autonomia do homem de forma que ele tenha pressupostos para agir na sociedade e em suas diferentes esferas.¹⁸

Outra ideia que converge no pensamento de Kant e Adorno é a da educação como ferramenta para evitar o regresso na natureza humana: Kant trabalha em uma perspectiva na qual a educação deve, simultaneamente, desenvolver a razão no homem e evitar que ele “ceda” aos instintos primitivos, este processo acontece fundamentalmente por meio da disciplina.¹⁹ Por este motivo percebe-se a razão pela qual a disciplina é tão importante na solidificação da moral no homem.

Já em Adorno este processo se dá de uma maneira um pouco menos abrangente e mais focada, mas igualmente decisiva: para ele, a educação tem como prioridade a “desbarbarização”. Desta forma, nota-se que também para o filósofo frankfurtiano a instrução deve ter papel mais decisivo no processo de impedir que o homem ceda à inclinação de voltar-se a instintos primitivos, todavia aqui se trata de evitar que algo como Auschwitz aconteça de novo. A preocupação com a formação moral, desta forma, também pode ser observada em ambos os filósofos.

¹⁸ Conforme Adorno (1995, p. 143) e Kant (2009, p. 408-409).

¹⁹ Entendida no pensamento de Kant enquanto “o tratamento através do qual se tira ao homem a sua selvageria” (KANT, 1999, p. 12-13).

5.2 DAS DIVERGÊNCIAS

Nesta seção do trabalho pretende-se explicar como se dão as principais divergências identificadas aqui entre o pensamento de Kant acerca do esclarecimento e os modelos de educação pós-modernos. Para tanto, o texto segue em forma de tópicos distintos, tratando individualmente das diferentes concepções em contraste com a filosofia kantiana.

5.2.1 Revolução Industrial e Educação Socialista

Uma das principais divergências entre o pensamento de Kant e a educação pós-moderna se dá, com certeza, no nascimento da fábrica: à medida que a Revolução Industrial estoura e traz com ela consideráveis mudanças sociais, políticas e econômicas, a educação passa a ser objeto de preocupação do novo modo de sociedade vigente. Como explica Manacorda (1992, 249), o modelo de educação moderno²⁰ dá espaço a uma nova mentalidade que diz respeito muito mais a formações específicas do que à formação integral, como pregava Kant.

A Fábrica, como já dito antes, expropria o homem de uma série de coisas, entre elas o seu conhecimento adquirido por meio da experiência ou de uma instrução mais voltada à formação do homem. Esse conhecimento é substituído por um saber completamente alheio a sua vida fora da fábrica. Um saber que nada acrescenta à formação pessoal, se o homem não está trabalhando.

A Educação Socialista, como visto, veio como forma de resolver algumas das diversas problemáticas advindas da Revolução Industrial, entretanto, com este ímpeto algumas das teorias pensadas nesta vertente foram, de certa forma, ingênuas, ou apressadas: Gadotti (2003, p. 120), ao falar das diferentes propostas dos teóricos socialistas, apresenta o já citado Vitor Considerant que propunha a atuação do jovem estudante na organização e na gestão do sistema educacional. Deve-se observar que, tal como explica Kant, o jovem deve submeter-se na primeira parte de sua educação,

²⁰ Ou seja, casas de artesanato e ofício, que em geral instruíam por meio da oralidade e pela observação.

pois ainda não possui entendimento suficiente para utilizar sua razão na esfera pública. Desta forma, julga-se que a ideia de Considerant, por mais que encontre um ponto de convergência ao defender a atuação pública do cidadão, peca e diverge ao propor que isso ocorra em um momento tão prematuro, em que o homem ainda não dispõe de meios suficientes para a atuação política.

5.2.2 Algumas divergências entre Kant e a Filosofia Crítica de Adorno e Horkheimer

Conforme já exposto nesta monografia, as dissonâncias são muitas e não devem ser compreendidas de maneira leviana, sob pena de entender a Filosofia Crítica como algo que visa diminuir, ou desprezar, a filosofia kantiana. Entretanto, é possível notar que o ponto mais acentuado da crítica frankfurtiana se dá justamente na ideia de esclarecimento, do Iluminismo, que foi mais fundamentada e defendida justamente por Immanuel Kant.

Para Adorno e Horkheimer, o esclarecimento não estava levando propriamente ao desenvolvimento da humanidade, mas sim ao desenvolvimento da técnica para domínio da natureza. Isso implica em conflitos sociais que por sua vez resultam na transformação do conhecimento em algo meramente instrumental. Como explicado na segunda parte desta monografia, a crítica à razão, neste sentido, se dá ao passo em que Adorno e Horkheimer identificam nela um aspecto perverso ligado, principalmente, a aspectos econômicos, que acabam por manter o indivíduo em tutela:

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo vê-se completamente anulado em face dos poderes econômicos [...]. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo vê-se, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Ao dominar a natureza, o esclarecimento, que agora fora pervertido e transformado em razão técnica, domina simultaneamente o homem, que passa a ser prisioneiro de um certo tipo de razão.

Dentre tantos outros pontos de divergência entre as duas filosofias, deve-se ressaltar também o trato acerca da cultura, vista sob perspectivas diferentes nas abordagens dos filósofos aqui comparados.

Kant trata da cultura²¹ como um aspecto importante na formação do homem, pois de acordo com ele, o homem que não tem cultura é um bruto. Este aspecto pode e deve ser corrigido caso se verifique. Com efeito, é possível, mediante o confronto com algumas outras considerações de Kant, notar a imprescindibilidade que a formação cultural exerce na natureza do homem. O filósofo comenta que os selvagens, por exemplo, não conseguem se adaptar aos costumes dos europeus devido a sua falta de disciplina, mas também muito devido a sua falta de cultura (europeia).

Para a Filosofia Crítica, em outra mão, a cultura passa a ser, após revolução da razão instrumental, uma ferramenta de ideologia (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 5). A visão de Adorno e Horkheimer acerca do papel da cultura é bastante severa. Eles consideram que o modelo da cultura na pós-modernidade é baseado em uma falsa identidade, seja ela na esfera universal, seja na particular (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 5). Este processo, entretanto, não incomoda as pessoas, pois a cultura se molda desta forma apenas para se adaptar às necessidades delas. Também a cultura, para Adorno e Horkheimer, passa a ter, na contemporaneidade, função de controle e dominação, ideia que se distingue completamente das fundamentações de Kant.

²¹ Kant trata da cultura no sentido de “instrução” (1999, p. 16).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa buscou-se mostrar de forma coesa e sistemática a relação que se estabelece entre esclarecimento e educação pós-moderna por meio de suas dissonâncias e convergências ao longo do processo. No entanto, tal demonstração só foi possível após a apresentação e fundamentação de diversos conceitos, vertentes filosóficas, concepções educacionais em diferentes períodos históricos.

O esclarecimento, tal como prescrevera Kant, se dá na saída do homem de sua menoridade, da qual ele é e deve ser culpado ao nela permanecer por preguiça e inação. Assim definiu-se, conforme o filósofo alemão, *Aufklärung* nesta pesquisa. Ainda com o referencial kantiano, vê-se a educação como um processo que visa levar o homem ao esclarecimento. Este ponto elucida possíveis confusões acerca da necessidade de uma educação, quando Kant defende que o homem deve ser autônomo e fazer uso de seu entendimento sem a direção alheia. O jovem deve submeter sua liberdade a outro sujeito até que desenvolva a razão a determinado nível em que possa usar seu entendimento sem direcionamento de terceiros. A educação para Kant tem como alicerces a disciplina e a instrução, estas muito importantes na solidificação da moral, que, por sua vez, é imprescindível para a autonomia.

A moral também é fundamental na educação pensada por Adorno. Segundo ele, o homem deve ser educado de forma a evitar retrocessos em sua natureza, desta forma a educação evita que a barbárie seja possível. A educação proposta por Adorno visa também, como parte final de todo um processo, a emancipação. Esta pode ser definida, conforme o filósofo frankfurtiano, como ação de libertação. Nisto reside a diferença fundamental entre emancipação e esclarecimento, que se entende como processo de liberdade, intrinsecamente ligado ao uso da razão.

Adorno e Horkheimer, entretanto, criticam o esclarecimento, pois, de acordo com os frankfurtianos, este foi, em alguma medida, princípio de barbárie nas sociedades pós-modernas. O esclarecimento foi convertido em razão técnica que não tem necessariamente compromisso com o desenvolvimento da humanidade, mas visa, em contraposição, a dominação da natureza para fins, em geral, econômicos. Desta forma, o esclarecimento gera a razão instrumental, que por sua vez gera

necessidades e exigências econômicas que criam necessidades no homem, que acaba sendo prisioneiro da razão.

Esta crítica se verifica em outras correntes de pensamento provindas da pós-modernidade, que tem como característica marcante a quebra com a modernidade. Esta quebra implica em uma série de mudanças de valores, mudanças sociais, políticas, econômicas e também educacionais. A educação sofreu severas mudanças no entretempo da modernidade para a pós-modernidade: passou a ser responsabilidade do estado, desvinculou-se da igreja em grande medida, transformou-se em educação industrial e depois educação social, mas sempre teve o caráter da aprendizagem como norte.

As consequências deixadas pelas sociedades capitalistas fizeram feridas que não parecem querer cicatrizar e as análises feitas por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* continuam absurdamente atuais e muito embora possam parecer pessimistas, devemos vê-las como realistas.

As relações estabelecidas nesta monografia mostram que há evidências de que o esclarecimento ainda consiste ideal a ser alcançado em vários modelos e propostas de educação pensados na pós-modernidade. Entretanto, a possibilidade de que ele ocorra reduziu-se consideravelmente e continua reduzindo cada vez mais. Kant dizia que sua época não era uma época esclarecida, mas uma época de esclarecimento. Adorno, todavia, resume bem a análise de dados desta monografia quando diz que, em nossos tempos, é questionável se podemos concordar com Kant e dizer que ainda vivemos em tempos de esclarecimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

_____; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____; _____. O Iluminismo como mistificação das massas In: ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALTHUSSER, L. Os aparelhos ideológicos do Estado. In: _____. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. p. 41-52. 3. ed. Lisboa: Presença, 1970.

ANTISERI, D.; REALE, G. **História da Filosofia**: de Spinoza a Kant. v. 4. São Paulo: Paulus, 2005.

ENTENDIMENTO. In: JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/iHqSqC>> Acesso em: 15 out. 2015.

ENTENDIMENTO. In: MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978. Disponível em: <<http://goo.gl/3DFvhA>> Acesso em: 15 out. 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FREITAG, B. **A teoria crítica**: ontem e hoje. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

_____. Resposta à questão: o que é Esclarecimento? In: MARÇAL, J. **Antologia dos textos filosóficos**. p. 406-415. Curitiba: SEED-PR, 2009.

_____. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MATOS, O. **Escola de Frankfurt:** luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Curso livre de teoria crítica.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. p. 07-19. São Paulo: Ed. 34, 2003.

OLIVEIRA, P. C. Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. p. 37-48. **Revista Eletrônica de Filosofia Theoria.** s.d. Disponível em: <<http://goo.gl/YGP8zQ>>. Acesso em: 05 out. 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.