

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

GABRIEL LUJAN PEREIRA

**EDUCAÇÃO PARA A MAIORIDADE: UMA PEDAGOGIA
CONTRA A BARBÁRIE**

Marília-Sp

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIEL LUJAN PEREIRA

**EDUCAÇÃO PARA A MAIORIDADE: UMA PEDAGOGIA
CONTRA A BARBÁRIE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Filosofia e História da educação no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno

MARILIA/SP
2019

P436e

Pereira, Gabriel Lujan .

Educação para a maioria: uma pedagogia contra a barbárie. / Gabriel Lujan Pereira. --Marília, 2019 100 p.

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Sinésio Ferraz Bueno

1. Formação (Bildung). 2. Semiformação 3. Teoria Crítica. 4. Theodor Adorno.

GABRIEL LUJAN PEREIRA

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sinésio Ferraz Bueno
(UNESP – Marília) – Orientador

Dr. Ari Fernando Maia
(UNESP – Bauru)

Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
(UNESP – Assis)

Marília, 22 de março de 2019

Marília
2019

À minha família, à minha amada Gizele Medeiros, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para essa realização.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Sinésio Ferraz Bueno, por confiar no meu trabalho, pela dedicação e disponibilidade dos inúmeros encontros e, sobretudo, pela inspiração enquanto profissional.

Aos professores Alonso Bezerra de Carvalho e Ari Fernando Maia, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação e de defesa.

À minha Mãe Cleide Lujan, por todo apoio, disposição e ensinamentos que me ajudaram nessa longa jornada. Sem eles certamente esse trabalho seria mais difícil de se concretizar.

Ao meu Pai Manoel José Pereira, por ter acreditado em mim e me proporcionado condições favoráveis para a realização da trajetória acadêmica.

Ao meu Irmão Rafael Lujan, por todo apoio e solidarização nesse longo processo.

Aos meus amigos da república com quem dividi muitos anos de convivência: Irwyng, João Victor, Douglas, Marcelo, Eder e José, por todos os anos de vivências e lições aprendidas.

À minha amada Gizele Medeiros, por todo incentivo, compartilhamento de ideias, ajuda e companheirismo, sobretudo nos momentos conturbados dessa caminhada. Obrigado por ser uma fonte de inspiração.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro possibilitando maior tempo e tranquilidade para os estudos.

A todos amigos e familiares, por compreenderem a ausência e frustrações que o desenvolvimento desse trabalho acarreta.

“Eu desconheço exemplo mais eficaz, do que uma criação inadequada é capaz (...)”

Jair Naves (Carmem todos falam por você. 2012, faixa 5)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise dos conceitos de formação e semiformação na coletânea *Educação e Emancipação* de Theodor W. Adorno. O conceito de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*) são centrais em seus escritos educacionais e possuem grande relevância dada a sua contribuição para pensar a educação contemporânea. Em seus textos educacionais, Adorno apresenta uma reflexão crítica da sociedade vislumbrando as contradições iminentes ao progresso da razão, porque na ânsia de uma razão instrumental que a tudo visa dominar, na realidade promove a opressão e destruição da experiência formativa, num processo que articula progresso e regressão à barbárie. A educação permeada pelos interesses de uma adequação do sujeito a ordem vigente, representa uma danificação formativa que coloca em xeque a experiência dos indivíduos, condicionando-os a desarticular os aspectos subjetivos que possibilitam a efetivação do caráter emancipatório da formação baseada na crítica da semiformação.

Palavras-Chave: Formação (*Bildung*). Semiformação. Teoria Crítica. Theodor Adorno

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the concepts of formation and semiformalization in the collection *Education and Emancipation* by Theodor W. Adorno. The concept of formation (*Bildung*) and semiformalization (*Halbbildung*) are central in his educational writings and have major relevance given its contribution to thinking contemporary education. In his educational texts, Adorno presents a critical reflection on society gleaming on immanent contradictions of the reasoning process, because in the craving for an instrumental reasoning which aims at domination, in reality it promotes the oppression and destruction of the formative experience, in a process which articulates the progress and regression to barbarism. The education permeated by the interest of making a subject fit in the current order, represents a formative damage which calls into question the individuals' experience, conditioning them to disarticulate the subjective aspects which make possible the effective emancipatory formation based on a criticism of semiformalization.

Key words: Formation (*Bildung*). Semiformalization. Critical Theory. Theodor Adorno

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1- Conceito de formação (<i>Bildung</i>) e sua relação com a concepção de autonomia em Kant.....	15
1.1 Panorama geral sobre o conceito de formação <i>Bildung</i> : contexto histórico e institucionalização.....	15
1.2 Formação (<i>Bildung</i>) e Maioridade em Kant.....	24
Capítulo 2 – A dialética da razão e o declínio do indivíduo na modernidade.....	35
2.1 A leitura de Marcuse sobre Hegel e a razão no idealismo alemão: contexto sócio-histórico.....	35
2.2 O idealismo Hegeliano e a contestação da substância metafísica.....	38
2.3 Hegel e o progresso do Espírito na História.....	43
2.4 Horkheimer e a razão na modernidade.....	46
2.5 A revolta da natureza e o declínio do indivíduo: implicações no processo formativo.....	53
2.6 Adorno e Horkheimer e a crítica ao progresso do Esclarecimento Hegeliano.....	60
Capítulo 3 – O prejuízo formativo da semiformação: Adorno e o diagnóstico da educação contra a barbárie.....	64
3.1 A conversão da formação (<i>Bildung</i>) em Semiformação.....	64
3.2 “Educação e Emancipação”: reflexões sobre “Educação para quê?”.....	75
3.3 “Educação e Emancipação”: reflexões sobre “Educação após Auschwitz” e “O que significa elaborar o passado” sob o enfoque do conceito de semiformação.....	84
3.4 “A educação contra a barbárie” e “Educação e Emancipação”.....	89
Considerações finais.....	96
Referências.....	99

INTRODUÇÃO

“(…) Tua maneira de ser e de pensar demonstram propensão para um patrimônio ilimitado e para uma espécie de prazer fácil e alegre de gozá-lo, e nem preciso dizer-te que não posso encontrar nisso algo que me atraia. (...) Em primeiro lugar, devo infelizmente confessar-te que meu Diário foi composto pela necessidade, compilado de vários livros e com a ajuda de um amigo, com o intuito de agradar meu pai, e que, ainda que eu conheça as coisas que ele contém e muitas outras do gênero, não as compreendo em absoluto nem quero a elas me dedicar. De que me serve fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim? Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a minha infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-la. Tenho visto mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor que tu imaginas. Atenta, portanto, àquilo que digo, ainda que não vá ao encontro de tuas opiniões. Fosse eu um nobre, e bem depressa estaria suprimida nossa desavença; mas como nada mais sou do que um burguês, devo seguir um caminho próprio, e espero que venhas a me compreender. Ignoro o que se passa nos países estrangeiros, mas sei que na Alemanha só a um nobre é possível uma certa cultura geral, e pessoal, se me permites dizer.”

GOETHE, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*.

Para introduzir esta dissertação trouxemos para reflexão o fragmento do romance de formação (*Bildungsroman*) de Goethe escrito no século XVIII, tendo em vista que ele foi um importante representante do Romantismo Alemão. O Romantismo Alemão caracteriza-se por centrar no indivíduo o processo de tomada de consciência de si e de seu estranhamento frente a cultura. Para os românticos, a realidade oferece várias possibilidades que podem ser exploradas em múltiplos pontos de vistas que variam conforme diferentes percepções. Dessa forma, o movimento em questão se distanciou de uma visão baseada no domínio absoluto da razão, em que o indivíduo poderia elaborar a sua interpretação do mundo exterior rompendo com o modelo de educação tradicional, através da autodescoberta e daquilo que lhe dá significado para sua formação enquanto sujeito.

O romance de formação (*Bildungsroman*) é significativa para a literatura alemã e mundial, pois contribui para a compreensão do pensamento alemão sobre a cultura. O conceito de *Bildung* em sua tradução pode ser compreendido como formação e, nesse sentido, designa um processo de desenvolvimento do indivíduo voltado para o aspecto físico, moral, psicológico, estético, social e político, ou seja, se preocupa com o desenvolvimento de sua singularidade geralmente desde a sua infância até um estado de maioridade.

O romance de Goethe é um documento histórico que retrata com exatidão a sociedade alemã da segunda metade do século XVIII, e as modificações e embates da relação entre a nobreza e a burguesia, a arte e o pensamento Iluminista. O excerto acima exposto é um trecho da carta que o

personagem principal de Goethe (Wilhelm) escreve em resposta à carta de seu cunhado (Werner) que lhe havia informado sobre a morte de seu pai. Neste trecho, o protagonista do romance elucida a sua visão de mundo, e deixa evidente certa preocupação com a transformação da cultura alemã conforme se intensificava as relações capitalistas do século XVIII, e no cerne do monólogo a própria questão da formação destinada somente para a nobreza.

No decorrer da obra em questão, percebemos que o protagonista de Goethe, em sua vida dedicada ao teatro, buscou desenvolver cada vez mais as suas capacidades subjetivas através de suas viagens e abertura frente ao conhecimento como propósito de sua vida. Alheio a mera formação para a aquisição de bens e finalidades pragmáticas, o personagem goethiano valoriza um desenvolvimento para o aperfeiçoamento psíquico e mental, capaz de atuar significativamente de maneira a pensar e ser protagonista de sua história, vivenciando as contradições e impasses no contexto de efervescência da sociedade mercantil que modificou a cultura alemã. Tendo em vista esses aspectos centrais do romance de Goethe, nossa pesquisa também mantém relação direta com as preocupações que desde o século XVIII Goethe acusava: o descontentamento com os rumos que a cultura ocidental moderna tomou.

Theodor W. Adorno, referência que nos baseamos para esta pesquisa, foi um notório crítico do pensamento moderno Alemão e do mundo, conhecido por tecer duras críticas à cultura e à sociedade ocidental. Seus textos demonstram a preocupação com a condição da cultura na modernidade, o que o caracteriza como um expoente do pensamento filosófico que enriqueceu o campo educacional dado a atualidade dos temas trabalhados, como o da cultura, educação, indústria cultural e formação (*Bildung*). Tratando-se de educação em Adorno, o processo formativo do sujeito tem atenção especial e pode ser percebido no desenvolvimento de suas obras que configuram o papel da educação como possibilidade de desenvolver uma crítica à ideologia vigente, bem como desenvolver potencialidades emancipatórias para combater a agressividade, promover condições para a formação de indivíduos autônomos e emancipados.

A teoria crítica de Theodor W. Adorno oferece importantes contribuições para o pensamento filosófico, pois através de uma análise minuciosa das tendências regressivas que acompanham o esclarecimento da razão, questiona os obstáculos culturais que o sistema capitalista do século XX impôs aos indivíduos na busca pela autonomia. Entre eles, a ideologia dominante que se dissipa na realidade cultural submetida a técnica, elementar para a atrofia da autonomia, dificultando que o indivíduo tenha uma construção crítica e reflexiva, numa sociedade que cada vez mais é administrada e perde seu conteúdo ético no que diz respeito ao processo formativo.

Disso resulta a necessidade de resgatar a possibilidade de reflexão acerca do tema, pois os acontecimentos bárbaros do século XX como o holocausto, a bomba atômica, a destruição do meio ambiente, etc., são expressões exemplares das tendências regressivas do Esclarecimento a um estado bárbaro, que ainda não foi superado através do progresso racional e técnico, afinal, essas tendências são indissociáveis desse progresso que se repercute em infindáveis atrocidades.

Em meio à fragmentação do próprio homem que parece se reduzir como mero objeto de dominação, observa-se a tendência por parte dos sujeitos em abandonar os esforços para compreender teoricamente as contradições presentes no desenvolvimento da história, da política, da sociedade, em outras palavras, há o abandono da tentativa de compreensão do contexto ao qual os indivíduos se inserem. Os efeitos negativos de um processo educacional que são pautados na estratégia de esclarecimento da consciência devem ser advertidos levando em conta a forma social em que a educação se concretiza, enquanto apropriação de conhecimentos estritamente técnicos.

Nesse contexto, a educação sofre grandes mudanças, logo que as tendências mercantis incorporam também os processos educativos, acarretando na redução da formação à mera profissionalização, em que a ênfase ao aspecto instrumental e técnico da educação se torna uma finalidade para atender a demanda mercadológica. As instituições de ensino sofrem as consequências dessas tendências, e na atualidade isso se evidencia na redução dos currículos, que através da atual Reforma do Ensino Médio¹, deixou de ser obrigatório o ensino das disciplinas responsáveis por uma formação humanizadora, restringindo apenas a obrigatoriedade das disciplinas que pretendem capacitar através de noções de eficiência e produtividade, em detrimento de uma educação voltada para aquisição de conhecimentos para uma construção ética e cultural dos sujeitos.

Nesse sentido, a relevância da Teoria Crítica é a de analisar a formação social que torna essas tendências passíveis de concretização, revelando os fundamentos desse movimento para assim interferir em seu rumo. A sociedade e a educação pensada em seu devir, seriam uma possibilidade

¹ Segundo o documento oficial da Reforma do Ensino Médio emitida pelo MEC, segue em nota a modificação que se restringe ao currículo: “O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> (Acesso: 27 de julho de 2018)

de fixar alternativas históricas de desenvolvimento, tendo como princípio norteador a emancipação dos sujeitos. Desse modo, o lugar de uma formação voltada para a autorreflexão se torna imprescindível, pois para que o mundo instrumentalizado possa ser superado, os indivíduos devem encontrar-se em condições de refletir criticamente e politicamente, para atuar num processo de interrupção da barbárie e poder realizar o conteúdo positivo e emancipatório do movimento esclarecedor. Portanto, partindo dessa necessidade, a teoria crítica de Theodor Adorno e seus textos educacionais são fundamentais, na medida em que contribuem para refletirmos questões educacionais e formativas da nossa sociedade, além dos processos histórico-sociais que as constituem e determinam.

O presente texto tem como objetivo, compreender de que maneira a *semiformação* atua como elemento dificultador e frequentemente impeditivo do atingimento da maioridade intelectual, tal como esta foi entendida nos termos da formação cultural (*Bildung*). Além disso, pretende-se realizar uma análise dos conceitos de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*) presente nos escritos educacionais de Theodor W. Adorno, organizados na coletânea de textos do livro “*Educação e emancipação*”.

Para realizar nossos objetivos, no primeiro capítulo desta dissertação estabelecemos como ponto de partida a compreensão do conceito alemão de formação cultural (*Bildung*), e a sua relação com a ideia de “Maioridade” em Kant. Partimos desse propósito tendo como principal referência sobre o conceito de formação e sua constituição, o texto “*A idéia de formação na modernidade*” de Willi Bolle (1997), organizado na coletânea *Infância, escola e modernidade*, por Ghiraldelli, entre outros artigos que complementam a discussão. Esse conceito é fundamental, pois assumiu diversos significados na filosofia moderna alemã, e com Kant, em seus textos “*Resposta à pergunta: que é esclarecimento*”; “*Sobre a pedagogia*” e fazendo breves asserções sobre a “*Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*”, podemos conhecer como esse conceito foi revestido por uma carga filosófica e pedagógica, abrangendo os temas da *Aufklärung*, Educação (*Erziehung*), da cultura (*kultur*) e da formação cultural (*Bildung*).

No segundo capítulo buscamos compreender como a razão esclarecida que se configurou nos ideais de formação (*Bildung*) kantiana, se converteu no percurso de desenvolvimento da modernidade, comprometendo os potenciais emancipatórios e impedindo o atingimento da maioridade intelectual. Para tanto, recorreremos a Marcuse em “*Razão e revolução*”, a fim de compreendermos a disputa filosófica do problema da universalidade da razão provocada pela contestação da substância metafísica – ideias gerais ou universais – travada pelo idealismo alemão com os empiristas ingleses. Locke e Hume, que primeiramente deu origem a resposta de Kant, e

posteriormente à dialética hegeliana – esta que se apresenta na totalidade das relações contraditórias. Além disso, apresentamos o conceito de “*astúcia da razão*” de Hegel, mostrando que o caráter essencial da universalidade da razão e sua relação negativa com os objetos, culmina no progresso irreduzível do espírito.

Ainda no segundo capítulo, demonstramos através de Horkheimer em seu livro *Eclipse da razão*, como a supremacia da razão subjetiva sobre a razão objetiva – esta última em que está alojada a universalidade – assinala a paralisação do movimento dialético da razão. Em consequência disso, a razão desenvolve na modernidade um percurso que articula progresso e regressão, ou seja, um processo contraditório em si mesmo. Em *Eclipse da razão*, Horkheimer apresenta o declínio do indivíduo como implicação necessária desse processo de anulação do caráter objetivo da razão, fenômeno este que mantém relação com a anulação dos potenciais de emancipação, como será demonstrado no capítulo anterior a este, na relação da formação (*Bildung*) e a maioridade em Kant. Para encerrar o capítulo, procuramos demonstrar a ruptura estabelecida por Adorno e Horkheimer em relação ao conceito de astúcia da razão em Hegel.

No terceiro capítulo, em um primeiro momento buscamos compreender como desenvolveu-se a semiformação (*Halbbildung*) em detrimento da formação (*Bildung*), através da análise teórica dos conceitos de formação e semiformação, de modo a problematizar as condições geradoras da semiformação e suas consequências no cenário do capitalismo tardio. Após a análise sobre a conversão da formação em semiformação, nos debruçamos nos textos da coletânea *Educação e emancipação* indicando uma articulação entre a teoria da semiformação e os textos educacionais, com a pretensão de estabelecer o elo entre educação e as consequências da semiformação, mais precisamente nos seguintes textos da coletânea: “Educação para quê?”, “Educação após Auschwitz”, “O que significa elaborar o passado”, “A educação contra a barbárie” e “Educação e Emancipação”.

1. CONCEITO DE FORMAÇÃO (*BILDUNG*) E SUA RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA EM KANT

O conceito de formação teve sua singularidade marcada na filosofia moderna alemã, isso se deveu ao fato de que ela comportou no seu núcleo a preocupação com a ideia de educação. O tema da formação dos indivíduos e da formação da cultura nacional perpassou grande parte das reflexões sobre o sentido e a tarefa da filosofia, e por outro lado, as reformas pedagógicas que aconteceram na Alemanha durante o século XIX, foram resultados de debates promovidos entre governantes e eruditos das ciências humanas, que se envolveram nas formulações de novas estruturas pedagógicas. No cerne desses debates, o conceito de formação enquanto *Bildung* foi o que norteou toda uma criação de um sistema axiomático e ideológico, além de que esse termo assumiu diferentes formas no campo semântico. Para dar conta de toda a questão da evolução do conceito de *Bildung*, precisaríamos de uma análise muito mais extensa e detalhada do que a que nos dedicamos aqui, pois essa não é a nossa intenção. Dito isso, o objetivo a que nos dedicamos agora, está em minimamente fazer um panorama geral sobre os rumos que a *Bildung* assumiu na história, e a sua “carga conceitual” concebida através da filosofia educacional de Immanuel Kant, sobretudo na sua relação com a ideia de “Maioridade”. A Filosofia de Kant é fundamental para compreender os rumos desse conceito na filosofia moderna alemã, dado que no século XVIII, essa palavra foi revestida de uma carga estética, filosófica e pedagógica, que só pode ser compreendida com base no contexto da evolução político-social da Alemanha.

1.1 Panorama geral sobre o conceito de formação *Bildung*: contexto histórico e institucionalização.

Suarez (2005) em seu estudo sobre o conceito de *Bildung* destaca a partir do artigo de Antoine Berman, *Bildung et Bildungsroman*² o seguinte trecho:

[...] Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*) (BERMAN apud SUAREZ, 2005, p.193)

Willi Bolle (1997) também mostra um excelente trabalho sobre o conceito de *Bildung*, e apresenta brevemente as gerações que se ocuparam dele a partir dos filósofos Winckelmann, Herder, Kant, Schiller, Goethe, Hegel, Nietzsche e dos irmãos Humboldt. Segundo ele, esses filósofos deram origem ao conceito de *Bildung* na tradição alemã, que apesar de ser um conceito que permeava os meios mais elitistas, também criou raízes na linguagem cotidiana.

²BERMAN, A. *Bildung et Bildungsroman*. Le temps de la réflexion, v.4. Paris, 1984. P. 142.

Segundo Bolle, o conceito moderno de *Bildung* surgiu na Alemanha a partir do final do século XVIII. A este conceito é empregada alta complexidade, dada as funções que ele assumiu, sendo, as suas aplicações “nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a cidade e o estado”. (1997, p.14).

Para Bolle, não foi possível encontrar equivalentes para o conceito de *Bildung* em outras línguas, como por exemplo no Francês e no Inglês (*Formation*) e também quanto ao seu uso como *éducation* e *education*, porque são traduzidos como *Erziehung* segundo a qual a *Bildung* ostensivamente se emancipou. Na língua portuguesa isso também ocorre, na medida em que o seu uso em obras brasileiras do século XX, como, *Formação do Brasil contemporâneo* (1942), de Caio Prado Jr., *Formação econômica do Brasil* (1959), de Celso Furtado ou a *Formação da literatura brasileira* (1959), de Antonio Candido. Entretanto, nesses casos, o sentido empregado para a formação corresponde mais à ideia de um “vir-a-ser histórico”, numa relação de causa e efeito com a situação atual. Bolle comenta que este problema também ocorre na tradução brasileira do romance de Goethe, em *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), onde o tradutor não fez o emprego adequado da palavra *Bildung*, tão caro ao “romance de formação”, perdendo o sentido que Goethe atribuía a ideia de *Bildung* enquanto autoformação.

Antes do final do século XVIII, a palavra *Bildung* assumia um significado “primitivo medieval” em que o prefixo *Bild* poderia sugerir “contorno”, “imagem” ou “forma”. Ela era empregada no sentido de “imagem” geralmente usada para apontar a formação de minerais, vegetais e animais na natureza, bem como também prevalecia seu sentido plástico nas atividades reprodutivas dos artistas. O modelo desse fazer artístico, na tradição cristã, se personificou no Criador, que formou o homem à sua imagem e semelhança. Na Alemanha, esse potencial cristão tentou resistir ao desmonte das ordens religiosas, mas por via do pietismo, foi assumindo a ideia de “Aufklärung, onde se deu a migração semântica de *Bildung*, do sentido da produção de uma forma exterior para uma construção interior: mental, psíquica, espiritual” (1997, p.16). Bolle explica na passagem seguinte, como ocorre essa contextualização do conceito na Aufklärung:

Durante algum tempo, a Aufklärung usou as palavras *Bildung* e *Erziehung* simultaneamente, com predomínio da segunda, em que pesou a influência de Rousseau e de sua obra programática *Émile* ou de *L'education* (1762). Manifestou-se ali a tendência dos Aufklärer no sentido de uma “vontade de educar”. Significativamente, seus esforços culminaram na fórmula do “imperativo categórico” de Kant. Secularização de mandamentos divinos. Na Alemanha da época, surgiu a figura híbrida do pensador semi-religioso e semi-racionalista, semi-obediente e semi-rebelde. Como pano de fundo, tinha-se Estados pequenos e médios, regidos pela fórmula do absolutismo tardio ou “despotismo esclarecido”. As autoridades aristocráticas, que continuavam sua tradicional aliança com as autoridades clericais, procuravam adaptar-se às necessidades do século da razão. Cada súdito-cidadão deveria

receber o tipo de formação mais adequado para poder tornar-se útil e dar os melhores rendimentos possíveis para o sistema econômico e o bem-estar social. Acentuaram-se, portanto, os aspectos pragmáticos da educação (cf. o inglês *training*), no sentido de canalizar todas as energias para os interesses do Estado. (p.16)

Alguns intelectuais semi-obedientes e semi-rebeldes representantes da *intelligentsia* alemã, fizeram parte da disputa política que assumia através da ideia do conceito de *Bildung*, e conseguiram conquistar grande espaço para a educação, quando convenceram o poder soberano não somente da educação enquanto algo a que se tem direito, mas também que se tem dever. Por isso, segundo Bolle, os Estados Alemães desde o fim do século XVIII passaram a investir na organização de um sistema de escola pública primária que contribuíssem com o sistema educacional alemão como um todo.

Entre esses intelectuais, alguns se ocuparam com a ideia de um programa de educação estética, e entre eles, Friedrich Schiller, que principalmente através do teatro-formação, foi um dos porta-vozes da intelectualidade burguesa semi-obediente e semi-rebelde, que juntamente com Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) – este, por sua vez, reconhecido através do seu romance sobre o teatro-formação – imaginaram a *Bildung* enquanto manifestação da emancipação política e social, dentro dos parâmetros do idealismo alemão, e de uma utopia não sangrenta, sobre a ideia de um conflito entre classes burguesa e nobreza. Segundo Bolle (p.19), Walter Benjamin classificou a obra e a biografia de Goethe como “utopia regressiva”, porém, não no sentido pejorativo como um todo, uma vez que essa utopia apontava uma crítica para a prepotência da classe burguesa, e à sua recusa de fomentar a emancipação das classes subalternas. Bolle (1996, p. 19) diz que: “histórica e socialmente falando, *Bildung* e ideia de educação estética fazem parte do ideário burguês de emancipação; elas atingem seus limites toda vez que o ideal universalista sucumbe a interesses da classe.”

O romance de formação de Goethe, é composto por grandes obras importantes para entender um dos acontecimentos presentes na história da humanidade, nesse caso, a Revolução Francesa (1789). Nos romances: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), e posteriormente, *A missão teatral de Wilhelm Meister* e *Os anos de andanças de Wilhelm Meister* (1821-1829), Goethe encontra o meio de expressar a contradição fundamental do seu projeto de formação, que é ao mesmo tempo burguês e antiburguês. Em seu romance, a mentalidade burguesa é mostrada como uma razão histórica no dever de “produzir e criar” e de “tornar-se útil”. Sendo assim, o narrador goethiano representa uma aguçada consciência social burguesa que reflete criticamente sobre si mesma, num plano de fundo que vislumbra as condições de produção da sociedade capitalista, na transição do mercantilismo para a industrialização e a divisão do trabalho e da especialização.

Como podemos ver na introdução da pesquisa, em carta ao seu cunhado Werner, ele formula objetivamente o seu programa de formação: “formar-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância” (GOETHE p. 657; p.286 apud BOLLE, 1996, p. 22). Além disso, nas referidas cartas ao seu cunhado ele expõe as circunstâncias positivas e negativas sobre a formação de sua época, intimamente relacionada à condição social. Assim segue na passagem

Não sei como é nos países estrangeiros, mas na Alemanha só a um nobre é possível uma certa formação geral, e pessoal, se me permites dizer. Um burguês pode adquirir méritos e quando muito formar seu espírito, mas sua personalidade perde, faça ele o que quiser (GOETHE p. 657; p. 286 apud BOLLE, 1996, p. 23)

Esse é um dos pontos no qual, Goethe acusa negativamente a formação enquanto um privilégio acessível para os estamentos mais altos da sociedade, que no caso do nobre, é uma versão comparada à deformação da burguesia *Bildungsbürgertum* – educação esta que o protagonista Wilhelm de Goethe tenta fugir –, que significa a formação como “posse” e “propriedade”, e também uma formação que preconiza a padronização do comportamento na imitação e compostura de quem se apresenta em determinadas circunstâncias.

Dito isso, e sem grandes pretensões de dar conta de toda a obra de Goethe, se sucedeu na Alemanha, graças aos esforços dos intelectuais, as conquistas do ensino primário que obteve relevância e contribuiu para melhorar o ensino público. Isso se deve ao mérito que estes intelectuais defenderam através da ideia atrelada ao conceito de *Bildung* que vinha ocupando espaço na disputa para a educação coletiva. Assim, a ideia de educação não poderia ser obtida apenas por meio da educação e do ensino – do círculo vicioso do “ducor” e do “duco”- e sim, através de algo que exigia independência, liberdade, autonomia e autodesenvolver-se, ou seja, bem diferente do “educar” que pressupõe que alguém “conduza” a aprendizagem.

Logo, a *intelligentsia* alemã se ocupou com a questão da educação que vinha ganhando força, de maneira que assumiu uma forma fundamentalmente filosófica, através do debate em torno da pergunta “O que é a Aufklärung?”, promovido por Kant e Mendelssohn, e do lado oposto, Hamann e Herder, a partir de artigos publicados no periódico *Berlinische Monatschrift*, que sinalizou a emergência da questão sobre a articulação entre os conceitos de *Bildung* e de *Kultur*. Esses conceitos serviram de divisa dentro de limites muito diversos daqueles que surgiram nas décadas posteriores, como afirmou Moses Mendelssohn nas primeiras linhas de seu artigo *Sobre a pergunta: o que se chama esclarecer* de 1784: As palavras *Aufklärung*, *Kultur*, *Bildung* são recém-chegadas em nossa linguagem.

Britto (2010, p. 5) em seu artigo *Sobre o conceito de educação (Bildung) na filosofia moderna alemã*, sinalizou que a *Bildung* surgiu como o último problema cultural do esclarecimento, na medida em que se constitui como um todo da composição de *Kultur* e *Aufklärung*.

Segundo Bolle, foi com Johann Gottfried von Herder (1744-1803) que a ideia de formação se emancipou. Para ele, a *Bildung* adquiriu peso e vida própria em relação à “educação”, quando “entraram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto” (BOLLE, 1997, p. 17). Herder opõe a *Bildung* à educação, realçando que ela é autoformação e atuação viva de povos inteiros e não de indivíduos isolados.

[...] No contexto do classicismo, do Romantismo e do Idealismo alemão, o conceito de *Bildung* sofreu uma valoração e ampliação enormes. Ultrapassou as noções de “educação”, “progresso” e mesmo “Aufklärung”, tomando seu lugar ao lado dos conceitos de “espírito”, “cultura” e “humanidade”. *Bildung*, segundo Herder, é o conceito central para todos os que estão empenhados no desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano. Como secularização da ideia religiosa de que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, a *Bildung* passou a ser o que há de mais importante na história e nas atividades presentes. Com a modernidade chegaram “os tempos da formação” (“Zeiten der Bildung”). O desenvolvimento espiritual e ético do indivíduo é visto em analogia com o caminhar da humanidade. Herder concebe a história como um processo de formação da humanidade como espécie. (BOLLE, 1997, p. 18)

Com tantas formulações a respeito dessa palavra, fica evidente que o problema do conceito e sua conexão com a linguagem idealista, está na dificuldade de fazer o uso deste termo para fins pragmáticos. No mesmo sentido, Britto (2010, p.2) diz que a relação da expressão *Bildung* com a teoria pedagógica e com a filosofia da cultura é bastante evidente; mas, se procurarmos explicar precisamente quais valores estão em jogo nesse processo, e que tipo de resultado eles devem tornar legítimo, será fácil constatar que o estabelecimento de uma base conceitual universal, ou mesmo unânime, seria praticamente impossível.

Isso se deve ao fato, de que em grande parte a grande complexidade do próprio termo forma (*bild*), no qual o campo da filosofia acompanhado do campo das ciências, nunca chegaram a um acordo. Segundo Britto, este termo adquire grande importância na filosofia de Nietzsche, que em 1872, uma série de conferências pronunciadas na Universidade de Basileia, intituladas *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, sobre o tema da formação dos indivíduos e da formação da cultura nacional, se ocupou em diagnosticar o verdadeiro e o falso no que se refere às *formas* da sociedade.

Sobre essa diferença, retornamos à Bolle que explicita o parentesco assinalado na perspectiva entre Walter Benjamin e a de Nietzsche que retrataram em suas críticas, a mesma instituição no início da era guilhermina.

Grande parte das críticas de Benjamin ao sistema de ensino superior encontram-se prefiguradas no texto de Nietzsche, em que este denuncia a “aliança entre inteligência e posses” (p. 668), ou seja, entre a *Bildung* e os valores burgueses de acumulação de dinheiro e de propriedades” (1997, p.12). Segundo Nietzsche em suas conferências realizadas na Universidade de Basileia, ele a faz em forma de um relato de experiência vivenciado por ele com um filósofo e seu discípulo, quando atuaram paralelamente à escola, para tentarem se manter imunes diante da exploração do Estado que tem pressa de “Formar” e moldar os funcionários para certificar-se de sua obediência. Bolle complementa fazendo asserções resumidas do pensamento nietzschiano, que em suas conferências faz uma crítica ao problema que a cultura enfrentava, na passagem:

Nietzsche põe aqui a nu um dos princípios da escola “moderna”: estudar ao máximo, encher a cabeça até o limite, para evitar o ato de pensar. Satiricamente fornece o retrato “da estreita especialização dos nossos eruditos” (p.670), antecipando a fisionomia dos “Fachidioten” (“especialistas idiotas”) dos anos 1960 para cá, e equiparando seu comportamento aos gestos mecânicos dos operários numa fábrica [...] Formação e erudição, portanto, não se confundem. Tampouco quanto formação e jornalismo. “Toda educação que acena com um cargo público ou com um ganha-pão”, observa Nietzsche, “não educa para a formação, assim como nós a entendemos, mas é apenas uma instrução de que maneira o sujeito possa se salvar e se proteger em sua luta pela existência” (p.715). Seria a *Bildung* alheia às preocupações com a profissão e o emprego? Sim. (BOLLE, 1997, p. 13)

Ainda sobre a dificuldade em torno do conceito *Bildung*, e a particularidade da história dessa palavra na língua alemã, se acrescenta o fato de que apenas há duzentos anos ela foi incorporada nos debates em torno do problema da educação e da cultura “e mesmo atualmente esse conceito, diante de uma diversidade cultural que se introduz com a modernização tecnológica, perdeu sua nitidez” (BRITTO, 2010, p.2). Britto diz também que para que a *Bildung* pudesse organizar as disputas no meio pedagógico, ela precisou assumir uma especificidade que a distinguiu de outros termos utilizados no discurso filosófico:

[...] tanto no sentido mais amplo de formação – como *Schöpfung, Gestaltung, Verfertigung, Verfeinerung e Bildnis* – quanto no sentido especificamente pedagógico de formação cultural – como *Erziehung, Unterricht, Wissen, Kultur* – ainda que guardasse com eles certos pontos de tangência que lhe permitiram se disseminar amplamente no debate especializado e, mais tarde, no cotidiano das pessoas em geral. (ibid, p. 2)

A expressão da *Bildung* paralelamente ao seu uso em outros campos (político, religioso, filosófico etc), ainda no século XVIII assumiu através das ciências naturais, um significado formal e objetivo central na explicação dos processos biológicos. Segundo Britto, existia a ideia de um *Bildungstrieb*, formulada por Johann Friedrich Blumenbach na passagem do século XVIII ao XIX, que significava um “impulso de formação” que explicaria a energia presente nos corpos, indicando um novo estabelecimento de paradigma dinâmico biológico para o conceito de *Bildung* que se estenderia por todo movimento de pensamento do neo-humanismo. O *Bildungstrieb* substituiu os conceitos de *Stufenfolge* ou progressão, que eram paradigmas das ciências naturais do século XVII

que significava a dinâmica das espécies a partir da posição que ocupavam através de um quadro estático e imutável, passando assumir um novo critério que reinseria uma forma de teologia no mecanicismo.

Kant congratula Blumenbach pela unificação dos princípios mecânico-físico e o teleológico. Esse contentamento de Kant gerou um novo problema entre os eruditos alemães, pois ainda na primeira metade do século XVIII o verbete *Bildung* aparecia no dicionário Zedler, referência pela qual no futuro se tornaria uma das fontes lexicográficas mais importantes daquele século, podendo em última análise influir também sobre a passagem do barroco à Aufklärung, segundo o modelo das ciências naturais. O termo era sinônimo imediato do latim *formatio* e guardava dois sentidos: “homens e criaturas” e “física e Química”.

O exemplo de Kant é paradigmático, dado que sua antropologia se dedicava a estudar a diversidade do espírito humano e o uso prático de suas faculdades na medida em que o considera como “cidadão do mundo” [Weltbürgers]. Seus ensinamentos publicados em *Sobre a pedagogia*, no ano de 1803 antes de sua morte, apresenta-nos a sua teleologia, insistindo que o único “princípio da arte de educar [Prinzip der Erziehungskunst]” legítimo é “a ideia de humanidade e sua completa destinação” (2010, p. 6)

Segundo Britto, o termo *Erziehung* que Kant utiliza para se referir à educação, está associado semanticamente ao caráter intersubjetivo e social do processo de formação dos indivíduos, tendo em vista o horizonte da cultura que estão inseridos.

Utilizado desde a alta Idade Média para traduzir a palavra latina *educatio*, esse termo tem um significado muito mais amplo e geral na teoria da pedagogia, sendo às vezes convertido em inglês como *upbringing*, em função do movimento de extração ou abstração implícito na raiz ziehen – o que nos permitiria traduzi-lo em português como cultivo. É a palavra *Erziehung* que surge no centro da pedagogia alemã anterior ao neo-humanismo, especialmente no movimento que ficou conhecido como Philantropismus e que, a partir da segunda metade do século XVIII, em consonância com os princípios derivados da natureza, útil à espécie em geral. (2010, p. 6)

Kant utiliza-se do termo *Bildung* ao longo da sua pedagogia para relacionar à educação negativa, como aparece na introdução: “O homem precisa de cuidados e de formação [*Wartung und Bildung*], formação esta que compreende em si disciplina e treinamento”. As diferenças nem sempre são claras quanto aos termos utilizados para a pedagogia do esclarecimento, e outros termos às vezes são utilizados sem grande rigor conceitual para substituir, como é o caso usual do termo *Erziehung* que foi expressão central, e os termos *Kultur*, *Eduktion*, *Bildung*, *Unterweisung*, *Disziplin*, *Unterhaltung* além de outros que eram utilizados sem grande rigor conceitual.

Em Johann Gottlieb Fichte, filósofo do idealismo alemão, as ambiguidades aparecem em menor grau, ainda que em seus discursos à nação alemã quando se referia ao problema da educação, adotava na maioria dos casos a expressão *Erziehung*, motivo pelo qual o termo *Bildung* ainda tinha o sentido de processo de estabilização e regularização das forças naturais dos indivíduos que está mais próxima da ideia de disciplina, treinamento, instrução. De qualquer maneira, o modelo de sua pedagogia é racionalista, as suas ideias a respeito da cultura alemã traziam a maioridade (*Mündigkeit*) que eleva o homem à sua espécie, como mostra o modelo cosmopolita da filosofia prática de Kant.

Segundo Britto (p.8), o que Kant saudava no conceito de *Bildungstrieb* de Blumenbach dito anteriormente, logo se fixou como um dos aspectos mais importantes do conceito de *Bildung*, mas também vale pontuar que o modo como o conceito foi levantado pelas gerações desde Humboldt até Nietzsche, demonstrava a dívida dessa geração com o modelo biológico atribuído por Blumenbach, ao abrirem mão das metáforas herdadas desse modelo. No entanto, em 1792 Humboldt escreveu em suas *Idéias para uma tentativa de determinar os limites da ação do Estado*, onde atribuiu à *Bildung* o sentido de processo, comparando ao florescimento das plantas e fazendo uso do vocábulo *Blüthe*, que era aplicado sem distinção a homens e outras criaturas.

Em Nietzsche, essas aproximações do homem e da natureza também subsistiu em seus primeiros textos, além de que articulou uma mudança fundamental para o conceito, pois, o que antes para Blumenbach e Kant era um paralelo a ser descoberto criticamente, agora se sobrepõe entre o desenvolvimento “natural” e “espiritual”, ou seja, a *Bildung* então passa a ser identificada através de Nietzsche, em sua função concomitante com esses dois processos.

Com Humboldt, que era considerado uma figura capaz de organizar e sintetizar certa forma do pensar, foi possível a transformação da relação que o conceito vinha assumindo, isso quando passou a organizar a *Bildung* enquanto axioma, que ao questionar o seu movimento entre formação individual e da espécie, no seu sentido inverso denominado por *Ausbildung*, muito utilizada em seus textos.

Uma nova disposição se consolidou, a partir de suas teses, atribuindo à *Bildung* e à *Kultur* um lugar muito mais definido e central que aquele que ocupavam na *Aufklärung*, deixando o uso do termo *Erziehung* em segundo plano. De fato, a distância que separa o neo-humanismo do Philantropismus precedente pode ser explicada em função da importância que as palavras *Erziehung* e *Bildung* assumiram em cada um deles. Não se trata, obviamente, de reduzir esses conceitos, e seus tão diferentes destinos nesse período, ao ato intelectual de um só homem. De um modo geral, o tema da *Bildung* parece ter sido o núcleo dos debates de tudo aquilo que foi reunido sob a rubrica das *Geisteswissenschaften*, das ciências do espírito – e mesmo daqueles discursos que se colocaram em sua vizinhança apenas para encontrar aí sua legitimidade teórica, como, muitas vezes, parece ser o caso da *Naturwissenschaft*. (BRITTO, 2010, p. 8-9)

O debate entre as ciências naturais, as assembleias políticas, as cátedras de filologia e associações estudantis, sobre o tema da urgência da *Bildung* a se consagrar como identidade e grandeza do povo alemão, “condicionou o tom do discurso predominante em todos os círculos onde a ideia de cultura pudesse ter alguma relevância ao longo do século XIX” (2010, p.9). Então, a preocupação de criar uma imagem, principalmente na preparação para a unificação da nacionalidade alemã (1871), foi o motivo pelo qual mobilizaram os alemães nos debates teóricos e políticos acerca da mesma polêmica em diferentes níveis de participação, como: imperadores, estrategistas militares, professores universitários, público leitor de jornais, cientistas, músicos etc. “É no meio de nomes como Bismarck, Richard Wagner, Pestalozzi, Schopenhauer e Friedrich David Strauss que a filosofia da cultura que Nietzsche havia desenvolvido em seus primeiros escritos encontra seu lugar” (2010, p.9). Passaram-se então, a analisar a história alemã a partir dos problemas inscritos na sua formação cultural, sua eficiência política e econômica, e seus destinos para a partir de então remontarem um modelo próprio pautado na cultura nacional.

Um dos grandes motivos pelo qual Humboldt representou a figura emblemática da pedagogia alemã desde o começo do século, foi porque ele assumia uma posição social que intermediava nos círculos aristocráticos entre artistas, filósofos e burocratas; além disso, foi também porque ele conseguiu reunir pela primeira vez o conjunto de problemas relacionados às condições teóricas e ao horizonte ideológico nos quais eles deveriam ser discutidos.

Segundo Britto (2010), em outro momento alguns comentadores sugeriram que a teoria da *Bildung* de Humboldt não era meramente uma tentativa de reconciliar a pedagogia cosmopolita do esclarecimento às exigências práticas do neo-humanismo, ela era segundo eles, uma completa inversão da relação teleológica entre *Bildung*, *Kultur* e política.

Em seu processo dinâmico, agora a *Bildung* passa a não ser mais referente à espécie que funcionava nas teorias cosmopolitas da *Aufklärung*, como um imutável significado da história da humanidade. Ela passa então a ser considerada toda forma de exterioridade. Segundo Britto, a dedução do conceito de *Bildung* operada por Humboldt se dedica em corrigir dois erros: primeiro, ela é uma ampliação do âmbito da atividade espiritual do homem que reintegra a sensibilidade no horizonte teleológico da formação da identidade dos indivíduos, e segundo, essa ampliação abre a entrada do extra-racional no campo semântico estrutural da *Bildung*.

Essas duas dimensões tiveram grande importância para Nietzsche em suas conferências sobre a pedagogia, pois assim ele pôde legitimar o conteúdo anti-intelectualizante e não acadêmico das teses que defendia. Sua influência para o conceito acabou por gerar um nível enciclopédico

(lexicográfico). O dicionário Zedler, que deduzia o campo semântico a partir dos critérios da física newtoniana ou da protobiologia de Blumenbach, posteriormente passou, através do dicionário dos irmãos Grimm³, a descrever os aspectos humanísticos de [*Mundart*] em relação ao verbete *Bildung*. Ela ainda trazia os significados dos sinônimos de forma, *imago*, *Gestalt*, tal como além do uso para os seres humanos se incorporava as formas naturais [*Gestaltun*] e também à aglutinação dos sentidos de *animi* ou *humanitas* e o de *formatio*, que é equivalente ao *instructio* extraído das obras de poetas como Goethe, Schiller, Klopstock, Tieck e Jean Paul.

Segundo Britto, o professor de filosofia e pedagogia Max Furtmair em 1853 atribuía ao termo *Bildung*, o sentido estrito Humboldtiano de “intelectual, moral estético e religioso”, e se referia ao sinônimo *Gestaltung* apenas como uma acepção mais geral do termo. A delimitação do conceito de *Bildung* operada pelo neo-humanismo teve ainda uma outra consequência, como, por exemplo, em Kant, que estabilizou as diferenças entre *Bildung* e *Kultur*. A *Bildung* passou a sintetizar o tipo de experiência pessoal, romântica e idealista que toda uma geração de filósofos, artistas e cientistas defenderam, a ênfase no termo *Kultur* era menos fenomenológica, subjetiva, e mais social. As palavras *Bildung* e *Kultur* de maneira esquemática e aproximativa puderam ser usadas como sinônimos mesmo em Nietzsche, que designava o conjunto de conhecimentos espirituais – artísticos, filosóficos, científicos e também político agregado a uma determinada comunidade.

Assim, constatamos que através do seu movimento histórico, houve a transferência da *Bildung* para o núcleo específico do pensamento neo-humanista, e, mais tarde, em geral, de todo o pensamento comum. Em síntese, a palavra alemã *Bildung* constituiu-se estabelecendo no século XVII enquanto expressão linguística e embora se assemelhe à palavra educação *Erziehung*, não possui conteúdo idêntico. Ela teve seus significados nas representações míticos-cristãs, mas possui forte conotação pedagógica que genericamente significa cultura e pode ser entendida analogamente à palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, enquanto *Kultur* se remete às relações objetivas do homem – como livros, obras de arte, música –, a *Bildung* dirige-se mais às potencialidades das transformações subjetivas, referindo-se ao processo de formação interior do homem e a sua relação com a cultura, portanto, o termo *Bildung* tem um caráter bastante dinâmico e define-se essencialmente enquanto Formação Cultural⁴.

1.2 Formação *Bildung* e Maioridade em Kant

³Dicionário considerado o mais abrangente da Alemanha, chamado *Deutsches Wörterbuch*.

⁴Embora exista inúmeros sentidos para a sua aplicação enquanto “formação”, optamos por “formação cultural” tendo como referência Pucci (1998, p.8)

A partir dessas definições feitas sobre o conceito de formação (*Bildung*), o que nos resta é ver a relevância que esse conceito assumiu através do pensamento de Kant, e para isso, buscaremos através da análise de seu pensamento, os pontos em que sua Filosofia e a sua Pedagogia ressaltam a influência nas teorias pedagógicas da modernidade. Para isso, recorreremos ao seu artigo publicado em 1784 intitulado *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento*, depois fazemos breves asserções sobre seu escrito *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1786) e ao livro *Sobre a Pedagogia* (1796) – este último que foi ministrado em seus cursos de filosofia entre 1776 e 1787 sendo publicado posteriormente a sua morte. Escolhemos esses textos do filósofo, tendo em vista que neles Kant aborda os problemas do Aufklärung, da Educação (*Erziehung*), da cultura (*kultur*) e da formação cultural (*Bildung*) inferindo sua Filosofia do sujeito às bases pedagógicas.

Immanuel Kant nasceu no dia 22 de abril de 1724, na cidade de Königsberg do território prussiano. Ele estudou no Colégio Fridericianum e se tornou professor catedrático da Universidade de Königsberg, foi um homem metódico que dedicou a vida na criação de um sistema filosófico que fez frente à Metafísica tradicional. Ele faleceu em 12 de fevereiro de 1804, deixando seu legado na obra constituída por três críticas: a *Crítica da razão pura* (1788), a *Crítica da razão prática* (1788) e a *Crítica da faculdade do juízo* (1790), e outras obras, tais como: *Fundamentos da metafísica dos costumes* (1785); *Conflito das faculdades* (1798), dentre outros livros, ensaios e artigos.

O século XVIII ficou conhecido como o Século das luzes, e essa metáfora que denota claridade, significava a oposição dos “Iluministas” à Idade Média, considerada por eles como o período das trevas. Nesse período, a autoridade e a obediência tinham se tornado regras contra a liberdade humana e contra, sobretudo, o uso da razão e do entendimento. Os termos Iluminismo ou *Aufklärung*, além de outros, foram usados pelo pensamento europeu no século XVIII para designar a confiança na luz natural da razão contra as formas de obscurantismo, e embora o movimento iluminista tivesse origem na filosofia francesa, foi na Alemanha que o conceito de Iluminismo (*Aufklärung*) adquiriu significado decisivo.

Na Alemanha, a Filosofia do Iluminismo atribui um sentido ao humanismo e ao ideal de *Paidéia*, pois quando problematiza a si mesma o *Aufklärung* dá um significado próprio às palavras Educação e Cultura, que não estavam afinadas com a sua manifestação na realidade alemã. Essa filosofia se fez por meio da crítica à realidade cultural, política e educacional da Alemanha daquele momento, contrapondo-se aos conceitos e ideias que buscaram definir os fins que deveriam orientar o destino da humanidade, tendo em sua base os princípios da autonomia e da dignidade humana. Assim, alguns filósofos tinham pretensão de se distanciar e dar nova forma às ideias de Educação, cultura, e filosofia assumidas até o século XVIII.

Com os problemas em torno das concepções de Iluminismo (*Aufklärung*) da *Kultur* e da *Bildung* que se expressam nessa época, foi preciso definir os significados e delimitar o sentido de cada conceito que até então eram tratados sem maiores distinções. Para isso, deveriam ser objetos do pensamento filosófico com a finalidade de torná-los precisos e adequados ao emprego racional e ao sentido transcendental. Nesse sentido, seria preservada a origem da Filosofia, buscando, nesses conceitos, a verdade que transcenderia sua manifestação empírica, através da sua representação na consciência dos sujeitos que aspiram em agir moralmente através de regras da razão, ou seja, essa pretensão reflete a ideologia do idealismo.

As reformulações do sentido da filosofia na modernidade, começaram a ser delineadas a partir de Descartes que foi um dos primeiros filósofos a elevar a razão a critério exclusivo das certezas possíveis, passando por Rousseau e se constituiu de modo mais acabado na Filosofia transcendental de Kant.

Na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785), Kant buscou um princípio universal para a sua filosofia, que apontava no sentido de condutas exigíveis de qualquer ser racional em quaisquer circunstâncias. Ela se esboça com a descoberta do sujeito cognoscente (cogito) e com a invenção do sujeito moral, desenvolvidas pelos filósofos modernos, Descartes e Rousseau. Diferentemente de Descartes que necessita fundamentar a permanência do sujeito do conhecimento (cogito) na prova ontológica da existência de Deus, a filosofia kantiana se empenhou em operar na prova para o plano da “razão prática” e de uma razão moral que existe em nós, inscrita no âmago do sujeito moral.

Kant faz da razão o fundamento da moralidade, entendida, nesse caso, como uma “razão pura prática”, no sentido da faculdade racional encarregada da avaliação das ações morais. Candioto (2011, p. 95) diz que para Kant, somente na razão está situada o fundamento da moralidade, porque ela é a faculdade (*Vermögen*) do universal, e o que nos caracteriza é o fato de sermos seres dotados de razão e de vontade. Sobre a legitimidade e universalidade do conhecimento, Kant faz a distinção da validação através do sujeito transcendental; da investigação do modo como se conhece e não daquilo a ser conhecido. Para Kant, o fundamento da moralidade não está na sensibilidade, mas na própria forma da razão que é a faculdade do universal. Ou seja, com o deslocamento dos problemas a serem pensados pela Filosofia para o chamado mundo da prática, Kant não apenas os define como característicos da moral e da cultura, mas também defende que a transcendência de uma razão subjetiva está implicada na superação das aparentes contradições entre a liberdade e a obrigação, o sujeito e o objeto, as faculdades superiores e inferiores da alma. Para ele, tudo o que corresponde à sensibilidade, tais como os nossos sentimentos morais e interesses individuais, não podem fazer

parte do fundamento da moralidade. A natureza sensível faz do ser humano alguém cujas disposições estão voltadas para a satisfação dos próprios interesses, à busca pessoal da felicidade. Mas enquanto ser livre, o indivíduo precisa fazer um esforço para combater sua própria natureza sensível, em função de um dever moral, de um mandato da razão legítimo universalmente. Conforme Pagni (2012, p. 168)

Se a racionalidade pura produz ideias – sínteses do que é percebido como múltiplo –, mediante a faculdade do entendimento humano, ela poderia fornecer as regras para que a razão prática e a faculdade de julgar legislem sobre a experiência do homem. Na medida em que a aplicação dessas regras universais e necessárias da razão pura é objeto do pensamento filosófico, ela pode se tornar um fundamento aos costumes e orientar a formação da moral e do gosto do homem, propiciando o desenvolvimento mais seguro e belo do gênero humano. Fundamentação e orientação estas que, por assim dizer, seriam imperativas também para a sua Pedagogia.

Segundo Pagni (2012, p. 168) a Filosofia e a Pedagogia de Kant, partem dos mesmos problemas que emergiram na vida social e intelectual dos alemães durante o século das luzes, principalmente no que dizem sobre os rumos que os homens se direcionavam através da *Aufklärung*, e do ponto de vista transcendental. Foi nesse ponto de vista que Kant se preocupou em estabelecer no seu pensamento o elo entre Pedagogia e Filosofia, pressupondo que os fundamentos da pedagogia seriam dados pela filosofia, e a reflexão sobre o problema da cultura (*kultur*) e da Educação (*Erziehung*) de sua época, seria objeto de investigação sobre as determinações das carências das categorias a priori do entendimento e das regras da razão.

Assim, Kant coloca em questão a expressão da *Aufklärung* da cultura (*kultur*) e a sua transmissão pela educação (*Erziehung*). Ele procura reorientar a formação cultural (*Bildung*) do homem alemão, em particular, e a Educação da humanidade de maneira genérica, quando desenvolve a revisão dessas expressões e a concepção de Educação tendo em vista a redefinição de *Aufklärung*, de *Kultur* e de *Bildung* para adquirir um significado próprio para sua época.

No que diz respeito à *Aufklärung* e Pedagogia, destinamos buscar através do conceito de formação que aparece em sua relevância no artigo de Kant, “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?”. Logo no início, ao falar sobre o Esclarecimento ele diz

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 de 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)

Para Kant, a preguiça e a covardia são as causas pelas quais grande parte da humanidade ainda não se livrou da dependência do outro. Assim ele explica a dificuldade que os homens têm de se livrar dos tutores durante toda a vida, o que significa que estes homens se mantêm em um estado

de menoridade. A saída desse estado de menoridade é uma tarefa difícil, haja vista que para o homem esse estado “se tornou quase uma natureza” (1985, p. 102). Por isso, são poucos aqueles que conseguem através do próprio espírito emergir da menoridade e empreender um novo rumo.

Kant argumenta que, através do uso da razão o homem pode se libertar das tutelas alheias e agir com autonomia sem a orientação de outrem. Mesmo reconhecendo a dificuldade de se desprender da condição de tutelado, somente através da sua racionalidade o indivíduo pode reverter sua condição. Dito isso, o esclarecimento adquire um caráter de processo que deveria ser preocupação de todos.

Entretanto, Kant encontra um grande problema quando pensa o uso do próprio entendimento, e a sua destinação enquanto homem singular, no que confere à ideia de autonomia da razão restrita ao indivíduo. Isso pelo fato, de que se a *Aufklärung* se realizar através da revolta contra os tutores e o despotismo pessoal, acabaria não contribuindo com uma “verdadeira forma de pensar”, o que geraria novos preconceitos e aprisionamentos às massas destituídas de pensamento, como aconteceu aos antigos. Esse seria um dos mais graves problemas no esclarecimento para Kant, compreendendo como pressuposto a liberdade do homem empírico e individual. O esclarecimento, deveria se realizar enquanto uma mudança profunda ao aplicar no espírito de um povo uma nova moral e um novo modo de pensar, que abranja povos inteiros e assim se constitua num novo passo para o caminho da humanidade.

O esclarecimento que Kant redefiniu pressupõe a liberdade do pensamento que deveria ser aplicado ao espírito do povo, redirecionando as características principais da sua Filosofia fundamentada na educação. Assim, quando se trata do problema do esclarecimento, Filosofia e Educação são indissociáveis, e por isso, o problema de sugerir a liberdade do ponto de vista do homem individual e empírico, coloca em risco a possibilidade de sociabilidade, da vida social, e do destino da humanidade. Por isso, ele desloca ainda no decorrer de seu ensaio, o problema da liberdade do uso da razão, para o campo teórico transcendental – no qual edificou sua filosofia –, distinguindo o uso público e o uso privado da razão.

No processo de educação do homem, a questão sobre a contradição entre a liberdade do homem e o uso da sua razão, se tornou relevante ao passo que Kant fez a distinção entre a “Razão Pública” e “Razão Privada”.

Para Kant a razão pública é o tipo de razão que qualquer homem dotado de sabedoria faz uso diante do mundo letrado. O uso privado da razão é aquele estritamente limitado, que corresponde a

ordens de certo cargo público ou função a ele confiado. Kant comenta sobre o significado e as diferenças dessas razões na prática, quando fala

Ora, para muitas profissões que se exercem no interesse da comunidade, é necessário um certo mecanismo, em virtude do qual alguns membros da comunidade devem comportar-se de modo exclusivamente passivo para serem conduzidos pelo governo, mediante uma unanimidade artificial, para finalidades públicas, ou pelo menos devem ser contidos para não destruir essa finalidade. Em casos tais, não é sem dúvida permitido raciocinar, mas deve-se obedecer (1974, p. 106)

A razão pública, segundo ele, é uma exigência de algumas profissões que se exercem no interesse da comunidade e tem por finalidade a sua função pública e, portanto, não deve perder essa essência. Assim, seria possível raciocinar dentro dessa função, mas deve-se respeitar a ordem. De qualquer modo, o sábio que se dirige ao mundo através da sua influência intelectual, tem a liberdade para manifestar seu pensamento publicamente, sejam eles de ordem religiosa, política, filosóficas. O uso público da razão deve sempre ser livre, pois ele é um dos preceitos básicos que poderia realizar o esclarecimento entre os homens, diferentemente do uso privado, que pode ser ou não limitado e impedir o progresso do esclarecimento. Kant dá um exemplo disso na passagem

Assim, seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações ao seu público, para que as julgue. (1974, p.106)

Nesse sentido, podemos exemplificar o uso que um professor da escola pública faz de sua razão, no que confere em fazer uma crítica pública da tradição pedagógica vigente, às leis educacionais, ao governo, através de jornais, revistas e congressos; mas por outro lado, no exercício da sua profissão deve obedecer a esta mesma tradição incorporada pela lei pública, ensinando os conteúdos pedagógicos e disciplinando seus alunos.

Kant responde à pergunta: “Vivemos nós numa época esclarecida?”. Sua resposta é: “não, vivemos em uma época de esclarecimento” (1974, p. 112). Segundo ele, falta muito para que o esclarecimento se realize, pois, os homens não saíram da sua condição de menoridade, e ainda não passaram a fazer o uso da própria razão sem deixarem ser dirigidos por outrem.

A partir dessa leitura em questão, se estabelece a relação entre o esclarecimento (*Aufklärung*) e a formação (*Bildung*), de modo que o esclarecimento reforça a aspiração de que os indivíduos desenvolvam sua formação como meio de atingir a maioridade, a autonomia de assumirem a posição de servir do próprio entendimento e se desvencilhar da tutela dos outros. Kant apresenta, assim, através dessa educação, como o espírito de liberdade que opera pela razão pública

é importante para o desenvolvimento na formação não só do indivíduo particular, mas de uma sociedade em sua coletividade que almeja o esclarecimento.

Em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, Kant (1986) retoma a ideia do destino do homem, que ao desenvolver suas disposições naturais está voltada para o uso da razão e direcionada para a finalidade (teleológica) da dignidade, não do indivíduo, mas da espécie. Para ele, o bem-estar do homem seria alcançado por intermédio do esforço em elevar-se através da autoestima racional.

Segundo Pagni (2012, p. 171) o cultivo dessa autoestima racional ocorreria por “meio de um trabalho interior do pensamento, um esforço de formação, e ao mesmo tempo, de moralização, proporcionados pela disposição da natureza humana e pelos meios de que o homem se serve para desenvolvê-las”. Sem essas disposições do caráter, o homem permaneceria eternamente egoísta e não desenvolveria seus talentos, podando a formação do gosto e do esclarecimento (*Aufklärung*).

Para Kant, esse seria o caminho que a história do gênero humano se orientaria conseguindo, paulatina e progressivamente, a realização do esclarecimento (*Aufklärung*). Entretanto, o sentido desse caminho pode entrar em conflito com a ordem civil, que na administração universal das leis e o estabelecimento de uma constituição justa. Nisso reside o problema quando o homem se deixa guiar pelas suas inclinações egoístas através da cultura (*kultur*). Por isso, a solução desse problema se encontra na sua filosofia transcendental, que considera que o próprio homem poderia enfrentar o problema na medida em que autonomamente quebrasse a vontade particular por meio da obediência a uma vontade universalmente válida.

Assim, ele procura pensar sobre as possibilidades de uma constituição justa, que poderia transcender a qualquer defesa de uma liberdade ou de justiça contingentes, estabelecidas segundo um ponto de vista particular. (2012, p. 172)

Na sua ótica, a constituição justa deveria pressupor uma relação externa entre as nações, definida legalmente e concebida racionalmente a partir da ideia de um *Estado Cosmopolita*. Disso, o homem passaria então a se livrar da selvageria, que estaria assegurada através da regulação da federação de direitos constituído pela unificação da razão regida por leis de vontade geral.

Isso porque, por mais que se eleja um ideal de Estado igualitário e de constituição justa, capaz de justificar racionalmente a submissão às leis da ordem civil das inclinações egoístas dos cidadãos, as forças da humanidade não adormecem e também não se subordinam automaticamente a um princípio de igualdade e de justiça, evitando que os homens se destruam uns aos outros. (2012, p. 173)

Para Kant, a sua época vive o mal por conta da aparência enganosa de um bem-estar exterior e de uma liberdade concebida apenas do ponto de vista individual. Os homens de seu tempo

vivenciam uma formação apenas exterior e aparente, que busca o bem-estar nos costumes convencionais, em função do benefício próprio. Para ele, essa ideia de formação exterior e heterônoma, desviaria o homem da verdadeira forma, que se encontra a partir da formação interior no modo de pensar pressuposto do esclarecimento (*Aufklärung*). Kant preocupou-se com a formação interior do homem, por isso ele opõe o conceito de cultura (*kultur*) ao de processo civilizador (*zivilisierung*), como ocorre na Alemanha

Mediante a arte e a ciência, nós somos cultivados (*kultiviert*) em alto grau. Nós somos civilizados (*zivilisiert*) até a saturação por toda espécie de boas maneiras e de decoro. Mas ainda falta muito para nos considerarmos moralizados (*moralisiert*). Se, com efeito, a ideia de moralidade pertence a cultura (*kultur*), o uso, no entanto, desta ideia, que não vai além da aparência de moralidade (*stitténähnliche*) no amor à honra e ao decoro exterior, constitui apenas a civilização (*zivilisierung*). Mas enquanto os Estados empregarem todas as suas forças em propósitos expansionistas, ambiciosos e violentos, impedindo assim continuamente o lento esforço de formação (*Bildung*) interior do modo de pensar dos seus cidadãos, privando-os mesmo de qualquer apoio neste propósito, nada disso pode ser esperado, porque para isto requer-se um longo trabalho interior de cada república (*reimeines wesen*) para a formação de seus cidadãos. O gênero humano permanecerá nesse estado até que, por seu esforço, do modo como foi dito por mim, saia do estado caótico em que se encontram as relações entre os Estados (KANT, 1986, p. 19 apud PAGNI, 2012, p. 174)

Com base na passagem acima, Kant entende que a moral é constitutiva da cultura (*kultur*) que está intimamente ligada ao cultivo espiritual preconizada pela *Aufklärung*, e por isso ela se diferencia da civilização (*zivilisation*), enquanto que esta imita a língua, os hábitos e os costumes franceses, contribuindo apenas para a uniformização das condutas das pessoas. Assim, ao opor cultura (*kultur*) à civilização (*zivilization*), Kant dialoga com os porta-vozes alemães – em geral, funcionários públicos a serviço dos príncipes – representantes da “*intelligentsia de classe média*”, ao adotar o ponto de vista do “cidadão do mundo” se coloca contrário à nobreza alemã que se considerava civilizada por apenas seguir as convenções estabelecidas.

Norbert Elias (1990) em *O Processo Civilizador*, detalha essas diferenças ao dizer que o conceito de “Civilização” assume grande diferença, sobretudo, por um lado com os ingleses e franceses que faziam determinado emprego desta palavra, e por outro lado, os alemães. Isso ocorre porque segundo Elias

Para os primeiros, o conceito resume em uma única palavra seu orgulho pela importância de suas nações para o progresso do Ocidente e da humanidade. Já no emprego que lhe é dado pelos alemães *Zivilisation*, significa algo de fato útil, mas, apesar disso, apenas um valor de segunda classe, compreendendo apenas a aparência externa de seres humanos, a superfície da existência humana. A palavra pela qual os alemães se interpretam, que mais do que qualquer outra expressa-lhes o orgulho em suas próprias realizações e no próprio ser, é *Kultur*. [...] O conceito francês e inglês de civilização pode se referir a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais. O conceito alemão de *Kultur* alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro. (1990, p. 23-24)

Além da preocupação com os conceitos de cultura (*kultur*) e civilização (*zivilization*) entre os representantes da intelligentsia alemã, Kant propõe outro sentido ao conceito de cultura (*kultur*), ao enfatizar a disputa entre a classe média e a nobreza, no qual para a classe média, o alicerce de sua auto-imagem e do orgulho estava além dos fins econômicos e políticos, que era cultivado puramente na atividade espiritual, intelectual, e na formação cultural (*Bildung*), formação esta que se realizaria através dos livros e da lapidação do caráter.

A ideia de formação preconizada por Kant, almeja conciliar a formação moral e a personalidade autêntica do indivíduo, com a da cultura e a ordem civil. O desenvolvimento subjetivo da formação (*Bildung*) pessoal de cada cidadão aspira aos ideais de humanização e de moralização prefigurados pelo ponto de vista universal e em conformidade com as regras da razão e do entendimento. Ele problematiza a cultura e a formação humana, no sentido que o desenvolvimento das disposições naturais do homem deve ser visto conforme o desenvolvimento da humanidade e o progresso da sua moralização a atingir determinado estágio.

A formação (*Bildung*) é o meio pelo qual os homens seriam moralizados, ou seja, a formação interior no modo de pensar, que por sua vez, deveria ser responsabilidade do Estado republicano que se orienta pelo ideal de uma constituição justa de um Estado cosmopolita, isto é, orientado no trato com o outro. Essa formação adaptaria o homem às leis, aos costumes, à religião de determinado povo, ao mesmo tempo em que nesse processo devem desenvolver suas disposições de reformular a ordem civil e cultural orientadas por um ideal transcendental de destinação humana.

Essa é, portanto, a ideia de formação (*Bildung*) em Kant, que se caracterizou pela construção interior: mental, psíquica e espiritual. É com ele que o uso da *Bildung* no século XVIII assumiu outro sentido na modernidade, pois, como foi comentado anteriormente, esse conceito até então tinha um sentido “primitivo medieval”.

Em *Sobre a Pedagogia* (1996), o sentido da *Bildung* é concebido como parte negativa da Educação (*Erziehung*). Para Kant (1996, p. 15-16) “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz (...) quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”. Assim, ele compreende que a educação (*Erziehung*) seria o meio que o homem se torna verdadeiro por intermédio de cuidados e de formação (*Wartung und Bildung*), e por esta última, compreende-se a disciplina e a instrução. Segundo Pagni (2012, p. 176)

A disciplina seria o lado negativo da *Erziehung*, já que é o tratamento por meio do qual se tiraria o homem da selvageria, adaptando-o às normas morais, costumes e leis concebidos racionalmente; a instrução, ao contrário, seria seu lado positivo, conseguida na aquisição da cultura (*kultur*) produzida. A *Erziehung*, assim, sobrepor-se-ia à própria *Bildung*, procurando suprir essas necessidades humanas, cuidando para que suas disposições naturais fossem

desenvolvidas pelos cuidados da infância, pela disciplina e pela instrução na juventude, ensinando alguma coisa aos homens por um lado, e procurando desenvolvê-la ao máximo de suas potencialidades, por outro.

Na filosofia da educação kantiana, é concebido um sentido para a espécie humana. A reflexão sobre esse sentido coloca a Educação na perspectiva futura para a felicidade da humanidade. Portanto, a perfeição da natureza humana é a finalidade que cada geração deve deixar como herança para as gerações futuras. A educação atual deve ser de tal maneira que possa proporcionar um aperfeiçoamento da humanidade. Segundo Kant, a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse do conhecimento das gerações precedentes, deve desenvolver disposições naturais que guie toda a humanidade a superar os problemas. Esse é o ideal a se alcançar no iluminismo kantiano.

Kant diferencia o ser racional (homem) do ser irracional (animal), e vê no humano a capacidade de cumprir o seu destino, diferentemente dos animais que o fazem espontaneamente e sem o saber. Assim, o desenvolvimento dos humanos guiados pela ideia do bem só depende do próprio homem para se desenvolver. Como diz Kant (1996, p. 20), as disposições do homem para o bem não estão prontas, cabe a ele desenvolver e se tornar melhor, educar-se, produzir moralidade, eis o seu dever. Nisso, está a sua dimensão ética do processo educativo, que significa desenvolver disposições naturais para a razão e a liberdade. Por isso, o processo pedagógico não pode ser mecânico, mas deve ser baseado na conduta racional e num plano que ordene a ação.

A filosofia da educação, proposta por Kant, tem como princípio a ideia de progresso de modo que, a educação deve se encarregar de superar o estado do presente, pois caso contrário, de nada valeria educar e manter-se nos limites das condutas atuais. Por este motivo, a arte de educar é uma tarefa difícil, que deve ser enfrentada pelos homens, que na sua intermediação realiza gradativamente as suas disposições naturais para atingir o esclarecimento. Para tanto, através da educação as disposições naturais que se delineiam, sobretudo na infância, devem ser negadas, disciplinadas e reorientadas para a apropriação da cultura (*kultur*) e para a formação (*Bildung*) que promovesse o desenvolvimento autônomo e livre do espírito humano. Almejando sair da menoridade, o homem desenvolveria as disposições da sua natureza até chegar ao estágio da história da humanidade em que elas poderiam ser plenamente livres.

Assim, pode-se dizer que o aprender a pensar é supostamente presente na Pedagogia de Kant, porém só pode ser plenamente apreendido por aqueles que tivessem o talento que se desenvolveria ao máximo, o entendimento, a capacidade do juízo e a faculdade da razão. Porém, isso seria alcançado somente através da aquisição da cultura e através do cultivo da própria razão, ou seja, isso depende de um método pelo qual se incorpora analogamente ao método filosófico, que

por viés formativo crianças e jovens aprenderiam a pensar as necessidades práticas e, possivelmente, ao pensar puro no ensino superior.

Por fim, Kant vê através da Filosofia enquanto uma forma de educação, o caminho para o homem poder pensar e formar o seu interior, conforme as leis do entendimento da razão, tornando-se autônomo. O problema da *Aufklärung* é o que redefine os conceitos de *kultur* e de *Bildung*, reorientando a produção e a transmissão da cultura, por meio de uma Educação que tem como finalidade formar indivíduos esclarecidos.

2. A DIALÉTICA DA RAZÃO E O DECLÍNIO DO INDIVÍDUO NA MODERNIDADE.

No capítulo anterior pudemos compreender o conceito alemão de formação (*Bildung*) e como ele está relacionado com a transformação na esfera subjetiva dos indivíduos. Além disso pôde ser compreendido como a formação (*Bildung*) é voltada para o desenvolvimento da singularidade do sujeito, capaz de confrontar a civilização, e a cultura, através de suas experiências vivas com estas. Vimos também que dentre muitos autores que se preocuparam com a questão da formação e da cultura alemã a formulação que o conceito de formação (*Bildung*) recebeu através da filosofia kantiana foi de grande importância, sobretudo no que diz respeito a sua carga conceitual associada à ideia de autonomia.

A ideia de formação preconizada pela pedagogia de Kant, pretende conciliar a formação moral e a personalidade autêntica do indivíduo em relação à cultura e à ordem civil. O desenvolvimento pessoal e subjetivo da formação cultural (*Bildung*), aspira pelos ideais humanitários e moralizadores prefigurados por um ponto de vista universal em conformidade com as regras da razão e do entendimento. Kant problematiza a formação humana, no sentido em que o desenvolvimento das disposições naturais dos homens deve ser visto em conformidade com certo grau de desenvolvimento da humanidade enquanto espécie, visando um progresso da moralização para atingir um estágio mais elevado do que aquele em que a humanidade se encontra.

Porém, nosso objetivo é analisar como a razão esclarecida que os idealistas alemães acreditaram ser o instrumento para superar e reorganizar a sociedade, principalmente o progresso irredutível da razão que Hegel acreditou não findar, se perdeu no percurso da modernidade, em um processo que a razão dialética foi paralisada anulando seus potenciais emancipatórios presente no ideal de formação (*Bildung*) dos indivíduos, levando-os ao seu declínio e impedindo o atingimento de um estágio de superação mais elevado para a humanidade.

2.1 A leitura de Marcuse sobre Hegel e a razão no idealismo alemão: contexto sócio-histórico.

O idealismo alemão foi um movimento filosófico considerado a teoria da Revolução Francesa (1789), através de obras escritas pelos filósofos Kant, Fichte, Schelling e Hegel, em resposta aos desafios oriundos da França e à reorganização do estado e da sociedade em bases racionais, de modo que as instituições políticas e sociais se ajustassem à liberdade e aos interesses dos indivíduos. A Revolução Francesa substituiu o absolutismo feudal com uma nova proposta política e econômica – fundada na ideia de liberdade, igualdade e fraternidade –, assim os indivíduos poderiam se emancipar enquanto classe e senhores de suas decisões, ou seja, sua situação agora dependia das suas ações racionais e não de autoridades externas. Neste movimento, o

homem buscava se tornar o sujeito autônomo de seu próprio desenvolvimento, superando o longo período feudal, e assim de agora em diante poderia se orientar através do progresso do conhecimento e o mundo se tornaria de ordem racional.

Na Alemanha os esforços concretos para o estabelecimento histórico de uma sociedade racional foram transferidos para o plano filosófico a fim de elaborar o conceito de razão. Na filosofia de Hegel este conceito é fundamental, pois ele sustenta sua “estrutura formada por conceitos – liberdade, sujeito, espírito, conceito – todos eles derivados da ideia de razão” (MARCUSE, 1969, p.17). Para Hegel, houve uma reviravolta dada pela História, pois com a Revolução Francesa, o homem veio a confiar no seu espírito e ousou submeter a realidade dada aos critérios da razão. O homem organizou a sua realidade de acordo com as exigências do seu livre pensar, ao invés de acomodar-se às regras e valores dominantes. Segundo Hegel, o homem é um ser pensante e por isso tem capacidade para reconhecer seu potencial através da razão, sujeitando os fatos aos seus critérios e não o oposto.

A Revolução Francesa consagrou o poder definitivo da razão sobre a realidade, e por isso Hegel afirma que o princípio da Revolução Francesa está no “pensamento que deve governar a realidade”. Essa ideia é central na sua filosofia, pois o que os homens julgam ser verdadeiro, certo e bom, deve se realizar na organização efetiva da sua vida social e individual. No entanto, essa ideia seria possível se os princípios de pensamento e os conceitos dos homens designassem normas e condições universalmente válidas para governar a realidade. Hegel e a tradição filosófica ocidental de uma maneira geral, acreditava na existência de conceitos e princípios objetivos que se totalizavam enquanto razão; isso também ocorre no iluminismo francês, que segundo Marcuse (1969, p.18-19) “todas as filosofias do Iluminismo Francês, e suas sucessoras revolucionárias, definiram a razão como uma força histórica objetiva que, uma vez libertada dos grilhões do despotismo, faria do mundo um lugar de progresso e felicidade”.

Porém, para Hegel, a ideia de que a razão pode governar a realidade se torna válida quando a realidade se torna racional em si mesma, ou seja, a racionalidade é possível quando o sujeito faz parte do conteúdo da “natureza” e da “história”, pois essa é uma concepção fundamental de Hegel, de que o Ser é um “sujeito”. Para entendermos melhor essa ideia, vejamos a explicação de Marcuse (1969, p.19)

A ideia de “substância como sujeito” concebe a realidade como um processo dentro do qual todo ser é a unificação de forças contraditórias. “Sujeito” designa não somente o eu ou a consciência epistemológica, mas um modo de existência, a saber, aquela de uma unidade que se autodesenvolve em um, processo contraditório. Tudo o que existe só é “real” na medida em que atua como algo que é “o mesmo” através de todas as relações contraditórias que

constituem sua existência; deve, pois, ser considerado como uma espécie de “sujeito” que se autodesenvolve pela revelação de suas intrínsecas contradições.

Para Hegel, o homem tem o poder de se auto realizar e se auto determinar nos processos de vir-a-ser, tendo em vista que o homem é capaz de entender conceitos e sua própria potencialidade, e assim é capaz de adaptar sua vida às ideias da razão. Segundo Marcuse, (1969, p.20) para Hegel a categoria mais importante da razão é a liberdade, “a razão pressupõe a liberdade, o poder de agir de acordo com o conhecimento da verdade, o poder de ajustar a realidade às potencialidades”.

Nesse sentido a razão aparece em essência, como uma força histórica, que se realiza no espaço e no tempo, portanto, a razão e a história são designadas por Hegel como Espírito (*Geist*): o mundo histórico compreendido como progresso racional da humanidade que não se baseia em acontecimentos separados, mas numa contínua luta para adaptar o mundo às crescentes potencialidades da humanidade. Os períodos da história marcam um nível de desenvolvimento distinto, cada qual representando um estágio da realização da razão. Cada estágio compreendido como uma totalidade através “das maneiras dominantes do pensar e do viver que o caracterizam, através de suas instituições políticas e sociais, de sua ciência, religião e filosofia” (MARCUSE, 1969, p.21). Assim como existem estágios diferentes de realização da razão, no entanto, há apenas uma razão que para Hegel significa uma totalidade e uma verdade: a realização da liberdade. Para ele, essa é a meta final da história do mundo, que apesar de vivenciar sacrifícios, se direciona progressivamente para a realização de uma superação do momento anterior.

Hegel constrói seu sistema filosófico num momento em que a Alemanha se encontrava em decadência, e diferentemente da França, não tinha uma classe média forte, consciente e politicamente educada que combatesse a luta contra o absolutismo feudal. A cultura alemã era fortemente ligada nas suas origens do Protestantismo, dessa forma as massas através de seu longo processo de disciplinamento, representavam um certo tipo de servidão e obediência à autoridade. Mas com a reforma religiosa, protagonizada por Martinho Lutero, houve conquistas para a liberdade cristã como um valor interno a ser realizado, independente de condições externas, ou seja, o que importava agora era um mundo que contrariava os fundamentos do protestantismo, fundado na ideia de “alma” e “liberdade” centradas no indivíduo. Mais tarde, este deslocamento significou uma tendência no idealismo, que também travou conflitos através de seu racionalismo crítico, prezando por uma reorganização política e social do mundo, mas “acabava por se frustrar e se transformar em um valor espiritual” (MARCUSE, 1969, p.25).

As classes educadas, por sua vez, não exerciam ocupações na política e na economia, e isso se devia ao fato de que a burguesia alemã havia passado por um fraco desenvolvimento comercial

no século XVIII. É nesse cenário que os pensadores encontravam satisfação no universo da ciência, da arte, da religião e da filosofia, e que se construiu o conceito de formação (*Bildung*). Tal universo se tornara para as classes educadas, a “verdadeira realidade”, pois assim transcendiam as misérias das condições existentes, e desse modo a cultura idealística se ocupava com a ideia das coisas, mais do que com as próprias coisas. “A liberdade de pensamento era posta acima da liberdade de ação a moral acima da justiça prática, a vida interior acima da vida social do homem” (MARCUSE, 1969, p.25). No entanto, justamente porque se distanciava de uma realidade intolerável, a cultura idealística também serviu como um repositório de verdades que não tinham sido realizadas na história da humanidade. Por fim, o sistema de Hegel é a última grande expressão desse idealismo cultural, que tentou fazer do pensamento o refúgio da razão e da liberdade.

2.2 O idealismo Hegeliano e a contestação da substância metafísica

O idealismo alemão e os empiristas ingleses – David Hume e John Locke – travaram uma disputa no campo filosófico, em que cada escola reivindicava através de seus esforços, uma elaboração teórica que tentava explicar os conhecimentos do mundo. Para a realização dessa tarefa, o idealismo alemão buscou o estabelecimento de leis e conceitos cognitivos validados universalmente, e o domínio racional da natureza e da sociedade pressupunha o conhecimento da verdade, esta que por sua vez era universal e oposta às aparências das coisas e em sua forma na percepção individual.

Segundo Marcuse (1969, p.27) essa concepção de que a verdade contraria os fatos comuns perdurou por toda época histórica, e a vida social do homem se deu através de antagonismos entre indivíduos e grupos conflitantes. A história mostrou o prevaletimento dos interesses individuais em detrimento dos interesses universais, isso gerou uma tensão quando na era moderna houve um clamor por liberdade geral sustentada por uma ordem social centrada no conhecimento de indivíduos emancipados. Nesse contexto de Revolução Francesa, os homens haviam sido declarados livres e iguais, porém, ao agirem de acordo com seus interesses, eles ainda assim haviam criado e experimentado uma ordem de dependências e de injustiças.

A competição geral entre sujeitos economicamente livres não havia estabelecido uma comunidade racional que pudesse salvaguardar e satisfazer às necessidades e aos interesses de todos os homens. A vida dos homens fora sacrificada aos mecanismos econômicos de um sistema social que relacionara os indivíduos uns aos outros como compradores e vendedores isolados de mercadorias. Esta ausência de fato de uma comunidade racional era responsável pela busca filosófica de unidade (*Einheit*) e universalidade (*Allgemeinheit*) na razão. (MARCUSE, 1969, p.27)

Foi em resposta a esse cenário, que o idealismo alemão acreditou que seria possível construir uma ordem racional universal fundada na autonomia do indivíduo, de modo que a

estrutura do raciocínio individual produzisse leis e conceitos gerais para a constituição de padrões universais de racionalidade. Na contrapartida dessas premissas, os empiristas ingleses refutavam a ideia de que a unidade da razão poderia aspirar à universalidade, pois para eles a unidade da razão era conferida apenas pelo hábito ou pelo costume, que são passíveis de governar os fatos. Mas para os idealistas alemães, essa afirmação dos empiristas comprometeria todo o esforço direcionado na tentativa de impor ordem às formas estabelecidas da vida, pois a unidade e a universalidade além de não serem fatos e por isso não derivarem da realidade empírica, a própria estrutura da realidade empírica também implicava na hipótese de que ela não poderia derivar dos fatos. Nesse conflito de ideias estava em jogo não somente um problema filosófico, mas também o destino histórico da humanidade, pois se para o homem não fosse possível criar a unidade e a universalidade através da razão autônoma em detrimento dos fatos, tanto a existência intelectual quanto a material, estariam à deriva das “pressões e processos desordenados do tipo de vida empírica dominante” (MARCUSE, 1969, p.28).

O problema da universalidade da razão e da substância metafísica era reconhecido pelos idealistas alemães, pois as manifestações históricas desse problema foram evidenciados pelo fato de que segundo os idealistas alemães, existia uma ligação entre a razão teórica e a razão prática. Podemos ver como isso se deu numa transição de análises a começar com a consciência transcendental em Kant e posteriormente com Hegel, sobretudo sua definição de interesses comuns e individuais como realização da razão.

O idealismo alemão contra-atacou a posição empirista de Locke e Hume devido à refutação que estes fizeram das ideias gerais. Para que a razão pudesse governar a realidade, o homem deveria ser capaz de sustentar verdades válidas em geral, em outras palavras, isso significava que a razão só poderia ir além do fato concreto em busca da universalidade, e necessidade de seus conceitos validados por critérios de verdade estabelecidos pela própria razão. Os empiristas negavam esses conceitos, as ideias gerais, dizia Locke, “são invenções e criaturas do entendimento, por ele forjadas para uso próprio, tendo a ver apenas com símbolos... Quando por meio delas abandonamos o particular, resta de geral apenas o que foi criado por nós próprios” (MARCUSE, 1969, p.29). Hume entendia que as ideias gerais eram abstraídas do particular, sem jamais poder fornecer regras ou princípios gerais. Se concordarmos com essas afirmações empiristas, teremos de desistir de uma realidade organizada, pois a validade da verdade defendida pelo idealismo alemão não é derivada da experiência. Segundo Marcuse (1969, p.29) a afirmação dos empiristas de que “não é a razão que guia a vida, mas o hábito” fez minar a metafísica, confinando o homem aos limites do que é “dado”,

à ordem do existente e dos acontecimentos, e subsequentemente a verdade não poderia diferir da ordem estabelecida e nem ser contrariada pela razão, gerando assim um ceticismo e conformismo.

Para os idealistas alemães, a filosofia empirista significou a renúncia à razão, pois derivar a existência das ideias gerais às forças dos hábitos e dos mecanismos psicológicos que se apreende a realidade é o mesmo que a negação da razão. Segundo Marcuse (1969) eles percebiam que o que é psicológico no homem está sujeito a mudanças e por isso o psicológico é um domínio de incertezas e acasos, porém somente a razão poderia derivar a necessidade e a universalidade, assim então a razão se endireitaria aos ensinamentos empíricos. O ataque empirista aos conceitos não derivados da experiência, significava um ataque à razão, isto é, o empirismo direcionava um ataque àquela filosofia que se esforçava para consagrar a liberdade humana de dirigir as experiências através da razão.

Para Kant todo conhecimento humano começa com a experiência e é determinado pela própria experiência, pois somente ela fornece a matéria para os conceitos da razão. Essa opinião de Kant compactua com o que os empiristas defendiam, de que todo pensar deve se relacionar direta ou indiretamente à intuições e à sensibilidade. Porém segundo Marcuse (1969, p.30-31) Kant sustenta que

Os empiristas não demonstraram que a experiência determinasse também por que meios, e de que maneira, havia de se organizar aquela matéria empírica. A independência e a liberdade da razão estariam salvaguardadas se se demonstrasse que os princípios de organização eram propriedade inata do espírito humano, não sendo derivados, pois, da experiência. A própria experiência passaria a ser produto da razão, uma vez que não mais seria constituída pela multiplicidade desordenada de sensações e impressões, mas pela organização plenamente inteligível destas.

A filosofia de Kant queria provar que o espírito humano é portador das “formas” universais que servem para organizar os múltiplos dados fornecidos a ele através dos sentidos. As formas da intuição – espaço e tempo – e as formas do entendimento –categorias – são os universais ordenados pelo espírito na continuidade da experiência, a multiplicidade sensível. “Elas são a priori em relação a todas e a cada uma das sensações e impressões, de tal modo que “ligamos” e organizamos as impressões sob tais formas” (MARCUSE, 1969, p.31). A atividade *a priori* do espírito humano percebe mediante a experiência apresentada como uma ordem universal, os acontecimentos e as coisas no espaço e no tempo que são compreendidos sob as categorias da unidade, realidade, substancialidade, causalidade, etc. Essas formas são válidas e aplicáveis universalmente porque constituem a estrutura do espírito humano.

Kant denomina essa estrutura do espírito humano como “consciência transcendental”. Ela consiste nas formas da intuição e do entendimento que conforme Kant, não são arcabouços

estáticos, “mas formas de operar encontradas tão-somente nos atos de apreender e compreender” (MARCUSE, 1969, p.31). Segundo Marcuse (1969, p.32) a consciência transcendental depende da matéria recebida pelos sentidos; é, no entanto, por meio dela que a massa das impressões se transforma em um mundo organizado entre os objetos e as relações coerentes. Kant conclui que já que conhecemos as impressões no contexto de formas *a priori* do espírito, mas não é possível conhecer como ou o que são as “coisas-em-si”, estas coisas-em-si que originam as impressões e que presumimos existir fora das formas do espírito permanecem desconhecidas.

Hegel por sua vez, considera que a afirmação de Kant invalida sua tentativa de defender a razão das disputas travadas com os empiristas. Ele argumenta que se as coisas-em-si não estiverem ao alcance da razão, ela continuará a ser um mero princípio subjetivo que carece de estrutura objetiva da realidade, assim o mundo estaria separado em duas partes: a subjetividade e a objetividade, o entendimento e a sensibilidade, o pensamento e a existência. Segundo Marcuse (1969, p.32-33) Hegel inúmeras vezes acentuou que a oposição entre sujeito e objeto, denotava um conflito na ordem da existência, e a solução dele seria através da sua reunificação a partir de uma questão prática e teórica. Posteriormente, Hegel descreveria esse problema como “Alienação” (*Entfremdung*) do espírito, que significava que o mundo dos objetos produto originário do trabalho e do conhecimento humano, se tornara independente do homem e passara a ser governado por forças e leis incontrolláveis, nas quais o homem não mais se reconhecia. Portanto, se o homem não fosse capaz de reunir as partes separadas do seu mundo, e trazer a natureza e a sociedade para dentro do campo de sua razão, estaria condenado à frustração. Segundo Marcuse (1969) nesse período o papel da filosofia era o de evidenciar qual princípio que restauraria a perdida unidade e totalidade, e Hegel expressa esse princípio no conceito de razão.

A filosofia de Hegel compreende a razão como a verdadeira forma da realidade, e nela os antagonismos entre sujeito e objeto se integram para constituir a unidade e universalidade. Seu sistema subordina todos os domínios do ser sob a ideia totalizante da razão. Ele considera o caráter sistemático da filosofia como um produto da situação histórica que, para ele, a história atingiu uma etapa na qual seria possível a realização da liberdade humana. Para alcançar a liberdade, somente seria possível se o homem estivesse dominado por uma vontade racional totalizadora e pelo conhecimento, e Hegel acreditava que esse estado se realizaria. Esse otimismo histórico é conhecido como “Panlogismo”, que entende toda a espécie como uma forma de razão, ou seja, a realidade atingiu a condição de verdade:

A verdade não tem a ver apenas com proposições e juízos, isto é, ela não é tão-somente um atributo do pensamento, mas é também um atributo da realidade em formação. Algo é verdadeiro se é o que pode ser, se satisfaz a todas as suas

possibilidades objetivas. Na linguagem de Hegel, o que é verdadeiro é, pois, idêntico ao seu “conceito”. (MARCUSE, 1969, p.34)

A afirmação de Hegel sobre a ideia do que é verdadeiro, significa que o real deve ser idêntico ao seu conceito. Isso fica mais claro quando entendemos o que ele entende por conceito. Para ele, o conceito tem dupla função, na medida em que compreende a natureza ou a essência do objeto em questão, representando sua apreensão verdadeira através do pensamento. O conceito também se refere à realização da sua natureza ou essência, à sua existência concreta. “Todos os conceitos fundamentais do sistema hegeliano são caracterizados por esta mesma ambiguidade” (MARCUSE, 1969, p.34). Hegel entende que o pensamento correto representa a realidade e esta última atingiu um estágio que existe em conformidade com a verdade, pois como explica Marcuse (1969, p.34)

A unificação dos opostos é um processo evidenciado por Hegel em cada existente singular. A forma lógica do juízo significa que um homem (sujeito) foi escravizado (predicado) mas, embora escravo, continua a ser um homem e, portanto, essencialmente livre e em oposição àquele predicado. O juízo não é a atribuição de um predicado a um sujeito estável, mas a expressão de um processo real do sujeito, pelo qual este se torna diferente de si mesmo. O sujeito é o processo de vir-a-ser o predicado e de o contradizer.

Portanto, a realidade aparece como uma realidade em movimento, na qual todas as formas fixas se revelam como meras abstrações, pois para Hegel cada forma particular só pode ser determinada pela totalidade das relações contraditórias que existem.

Segundo Marcuse (1969), esse processo da realidade é entendido por Hegel como um estágio no qual ela existe enquanto verdade; para ele o espírito tendo atingido a autoconsciência de sua liberdade, se tornou capaz de libertar a natureza e a sociedade. A forma pela qual os objetos aparecem em sua maneira imediata não é ainda sua forma verdadeira. “O simplesmente dado é, de saída, negativo, isto é, diferente de suas reais potencialidades” (MARCUSE, 1969, p.35).

O pensamento de Hegel é conhecido por alguns de seus opositores como uma “filosofia negativa”. Isso porque na sua origem, ela é motivada pela convicção de que os fatos que aparecem ao senso comum como verdade são, na realidade, a negação da verdade, e esta verdade só pode ser estabelecida na destruição dos fatos anteriores. Daí que surge a força do método dialético, “em que todas as formas do ser são perpassadas por uma negatividade essencial, e que esta negatividade determina seu conteúdo e movimento. A dialética constitui a oposição rigorosa a qualquer forma de positivismo” (MARCUSE, 1969, p.35-36). Os fatos para Hegel, enquanto forem apenas fatos, não possuem autoridade, isso porque eles são propostos pelo sujeito num processo de compreensão do seu desenvolvimento que deve ser parte de um movimento que conserva negação do que é dado. A filosofia dos idealistas alemães com leis e conceitos derivados da metafísica, se contrapunha aos

prestígios que a filosofia dos empiristas e, em meados do século XIX a dos positivistas, gozavam. A filosofia positivista seguia princípios guiados pela definição dos fatos, seus métodos derivavam da verificação e da observação do imediato. No entanto, as figuras dessa filosofia positivista acentuaram uma postura conservadora e acrítica: “o pensamento era por ela induzido a contentar-se com os fatos, a renunciar a transgredi-los e a submeter-se à situação vigente” (MARCUSE, 1969, p.36).

2.3 Hegel e o progresso do Espírito na História

A Filosofia da História de Hegel expõe o conteúdo histórico da razão. Pode-se dizer também que, o conteúdo da razão é o mesmo que o conteúdo da história, e esse conteúdo não significa o conjunto de fatos históricos, “mas o que faz da história um todo racional: as leis e tendências para as quais os fatos apontam, e das quais eles recebem sua significação” (MARCUSE, 1969, p.205).

Para que seja possível a compreensão da história a partir dos fatos, ela notadamente deve ser apreendida em seu conteúdo empírico orientado por leis de uma teoria que aplique categorias corretas para organizar os dados de sua significação real. A filosofia é quem decide as categorias e teorias apropriadas para dirigir a investigação em cada terreno particular.

O valor destas categorias nestes terrenos, porém, deve ser confirmado pelos fatos; tal confirmação acontece quando os atos são compreendidos pela teoria, de tal modo que aparecem sob leis definidas e como momentos de direções definidas, que explicam sua sequência e interdependência (MARCUSE, 1969, p.206)

De maneira geral, as grandes teorias filosóficas do século XVIII conceberam a história como um movimento em direção ao progresso. A burguesia ascendente usava o conceito de progresso para enfatizar a ruptura com a história passada, marcando um novo domínio que deveria trazer o mundo à maturidade. Naquele tempo a classe média almejava realizar os seus interesses materiais e assim desejava modelar o mundo através das conquistas intelectuais do homem, marcando um começo na história da humanidade. O Iluminismo francês e seus ideais de progresso também interpretou os fatos históricos como sinais que indicavam o direcionamento do homem à razão. “A verdade ainda estava fora do terreno dos fatos – ainda estava em um estado do futuro. O processo implicava que a situação estabelecida fosse negada e não conservada” (MARCUSE, 1969, p.207)

Segundo Marcuse (1969) Hegel compreendia que a história havia atingido a sua meta, e que ideia e realidade haviam encontrado um fundamento comum, assim, a sua obra marca o fim da historiografia filosófica crítica. Para Hegel o único conteúdo da história era a luta pela liberdade, mas esse interesse perdeu o vigor e por isso a luta chegara ao fim. Seu conceito de liberdade provinha da ideia de livre propriedade, por isso, ele exaltava e cultuava a história da classe média.

A base da Filosofia da História de Hegel se sustenta pela Lógica que ele desenvolveu. O verdadeiro ser é a razão que se manifesta na natureza e no homem, sua realização ocorre na história e já que a razão que se realiza na história é espírito, a tese de Hegel é a de que a força que move a história é o espírito. Nessa linha de raciocínio, podemos compreender que o homem também é parte da natureza, “e suas tendências e impulsos desempenham um papel material na história” (MARCUSE, 1969, p.208).

O sujeito que move a história é o espírito, o homem é portador de tendências e impulsos que desempenham intervenções na trajetória da história, e Marcuse (1969, p.208) salienta que Hegel diz ser a natureza em seu conjunto das condições naturais da vida humana que continua a ser a base primitiva da história. O homem em sua essência de sujeito pensante se caracteriza numa dupla universalidade subjetiva e objetiva. De acordo com Marcuse, essa universalidade subjetiva é aquela que o pensamento conduz os homens para além de suas próprias determinações particulares e, a universalidade objetiva do pensamento torna a multiplicidade de coisas exteriores como meio de desenvolvimento do sujeito.

Segundo Marcuse (1969, p. 208) “esta dupla universalidade, subjetiva e objetiva, caracteriza o mundo histórico dentro do qual o homem vive”. A história do sujeito pensante, ou seja, a história, é necessariamente história universal, porque pertence ao reino do Espírito e a essência do espírito é a liberdade. Mas o verdadeiro sujeito da história é o universal e não o indivíduo, e o conteúdo verdadeiro é a realização da consciência da liberdade e não os interesses provenientes das paixões dos indivíduos. A explicação da história para Hegel também traz esse problema contraditório, ou seja, como uma realização individual está ligada a um princípio universal? Hegel responde essa pergunta quando afirma que o princípio universal está latente nos propósitos particulares dos indivíduos; “um princípio que é universal porque é “uma fase necessária do desenvolvimento da verdade”” (MARCUSE, 1969, p.210).

O processo da razão que se constrói por meio dos indivíduos não acontece por uma necessidade natural e nem apresenta um desenvolvimento contínuo. Nesse processo, há fases de retrocesso que fazem parte da dialética da transformação histórica, pois para haver um progresso em direção a um nível mais elevado da história é necessário que “as forças negativas inerentes a toda realidade ocupem o primeiro plano” (MARCUSE, 1969, p.211). Portanto, as leis históricas se criam e se realizam através da prática consciente do homem. A filosofia da história de Hegel é determinada pela liberdade, ou seja, o progresso depende da habilidade dos homens em apreender o interesse universal da razão e torná-la uma realidade.

Porém, se as ações dos homens são consequências de suas necessidades e interesses particulares, poderia parecer que na verdade os indivíduos fossem apenas fatores passíveis da história. Mas para Hegel, alguns indivíduos superaram o nível histórico que estão inseridos sem repetir velhos padrões e foram capazes de criar novas formas de vida. Tais homens são para ele conhecidos como indivíduos histórico universais, como as figuras de Alexandre, César, Napoleão, que em suas ações provindas de interesses pessoais também se identificavam com o interesse universal, capazes de superar o interesse de qualquer grupo particular, forjando e governando o progresso da história. Esses indivíduos foram portadores de potencialidades que resultaram num avanço progressivo do mundo, agiram com a consciência de acordo com as exigências da sua época e do amadurecimento do mundo em desenvolvimento.

Mesmo estes homens históricos, porém, não são os sujeitos efetivos da história. Eles nada mais são que executores da vontade da história, os “agentes do Espírito do Mundo”. São joguetes de uma necessidade mais alta que, ela mesma, se faz representar nas suas vidas; são ainda meros instrumentos do progresso histórico. (MARCUSE, 1969, p.212)

Hegel chama o sujeito último da história de espírito do mundo (*Weltgeist*). Todas as ações, tendências, esforços e instituições são os interesses da liberdade e da razão, assim, a lei da história é representada pelo espírito do mundo, que está oculta e acima dos indivíduos, sob a forma de um poder anônimo irresistível. Segundo Marcuse (1969, p.213) a cultura oriental em transição à do mundo grego, o nascimento do feudalismo, o estabelecimento da sociedade burguesa, todas essas transformações, Hegel entende que não resultou do trabalho do homem, mas de forças históricas objetivas, estas que dominavam as ações dos homens.

O espírito do mundo revela seus traços controlados pela força da história, e a história aparece como “o patíbulo onde foram sacrificadas a felicidade dos povos, a sabedoria dos Estados, e a virtude dos indivíduos” (MARCUSE, 1969, p.213). Hegel exalta o sacrifício da felicidade individual e geral, chamado por ele de “*astúcia da razão*”.

Os indivíduos levam uma vida infeliz, trabalham arduamente, e morrem; entretanto, embora jamais realizem seus desígnios, seu sofrimento e seu fracasso são os meios mesmos de sustentação da verdade e da liberdade. Um homem jamais colhe os frutos do seu trabalho; eles sempre ficam para as gerações futuras. As paixões e os interesses do indivíduo não se apagam, porém: são os dispositivos que amarram os homens ao serviço de um poder superior e de um interesse superior. (MARCUSE, 1969, p.213)

A astúcia da razão é esse ato que põe as paixões dos indivíduos a seu serviço, podendo levá-los ao fracasso e à morte, mas pelo bem maior de uma ideia que triunfa e é eterna.

Para Hegel a ideia que triunfa às custas de vidas humanas, está sempre na retaguarda, intocada e ilesa, pois, a ideia não paga o custo de sua existência mas sim o custo das paixões dos

indivíduos que dessa maneira consagram a verdade e a liberdade. Kant discordava da ideia de que os homens e seus sacrifícios fossem um instrumento para alcançar a verdade e a liberdade, alegando que estariam em contradição com a natureza humana. Mais tarde, Hegel concordava com a ideia oposta, sendo que o sacrifício das paixões humanas serviria de instrumento como objeto do processo histórico.

Segundo Marcuse (1969), esse espírito do mundo é o sujeito pessoal da história, é um substituto metafísico do sujeito real, que em sua forma protagoniza as supressões da felicidade através das ações conscientes dos homens. A história não é um conglomerado de felicidades, a felicidade são páginas em branco da história. Porém, esse sujeito metafísico assume forma concreta. Hegel diz que o espírito do mundo luta para realizar a liberdade e essa só acontece no estado. “Aqui o espírito do mundo é, por assim dizer, institucionalizado; aqui ele chega à autoconsciência pela qual opera a lei da história” (MARCUSE, 1969, p.214)

Hegel e a sua Filosofia da História discute as diversas formas históricas concretas da ideia de Estado. Ele faz isso distinguindo três períodos históricos do desenvolvimento da liberdade, o Oriental, o Greco romano e o Germano-cristão. Ele entendia que o espírito particular de cada Nação devesse ser tratado como um indivíduo no processo da história universal. Assim, a história de uma nação deve ser tratada apenas como um processo da História Universal, a julgar pela sua contribuição no progresso de toda humanidade, progresso este no sentido da autoconsciência da liberdade.

Essa interpretação da história de Hegel está relacionada com a sua estrutura geral da dialética histórica. Ele afirma que a transformação histórica é um progresso para algo mais perfeito, “só nas transformações históricas surge algo de novo. A transformação histórica é, por isso, desenvolvimento” (MARCUSE, 1969, p.217). Para Hegel a dinâmica destrutiva do pensamento era ligada ao progresso histórico em direção à universalidade, e a história do homem é a história do seu alinhamento aos seus verdadeiros interesses. O ocultamento dos verdadeiros interesses do homem faz parte daquela “astúcia da razão” e dos momentos negativos imprescindíveis para a realização do progresso em formas mais altas.

2.4 Horkheimer e a razão na modernidade

Até aqui, vimos através de Marcuse, o contexto e a disputa filosófica do idealismo alemão com os empiristas ingleses, e como Hegel entendia o significado da universalidade da razão que na sua relação negativa com os objetos, culminaria num progresso histórico irreduzível do espírito. No entanto, veremos através de Max Horkheimer (1895 – 1973), como o processo que Hegel acreditou

se realizar, na verdade se desfaz num contexto em que um tipo de *razão subjetiva*, alojada na universalidade, se sobressai em relação à *razão objetiva*, e por consequência desenvolve-se na modernidade um percurso que articula progresso e regressão, sendo contraditória em si mesma. Tentaremos compreender também, como esse processo implica em dificultar e impedir o atingimento da maioria intelectual, tal como anteriormente esta pôde ser compreendida por nós, nos termos da formação cultural (*Bildung*).

Horkheimer (2015) em seu texto *Meios e Fins* do livro *Eclipse da Razão*, preocupou-se em explicar as mudanças de perspectivas que a razão adquiriu no pensamento ocidental dos últimos séculos e, de maneira clara e objetiva, o autor classificou a razão e as distinguiu como *razão objetiva* e *razão subjetiva*.

A começar pela razão subjetiva, Horkheimer diz que esta se baseia numa faculdade de classificação, inferência e dedução, que não se importa com o conteúdo específico, ou seja, ela dá pouca importância para os propósitos em si. Ela “está essencialmente preocupada com meios e fins, com a adequação de procedimentos para propósitos tomados como mais ou menos evidentes e supostamente autoexplicativos” (HORKHEIMER, 2015, p.11-12). Esse tipo de razão quando faz referência a fins, leva em conta apenas os interesses subjetivos, ou seja, refere-se à autopreservação do indivíduo ou da comunidade cuja manutenção depende do indivíduo. A ideia de que um objetivo possa ser razoável por si mesmo, sem a disposição de vantagens ou ganho subjetivo, “é completamente estranha à razão subjetiva, mesmo quando ela se coloca acima da consideração dos valores unitários imediatos e se empenha em reflexões sobre a ordem social como um todo” (HORKHEIMER, 2015, p.12)

Por muito tempo foi predominante uma visão oposta da razão. Ela era concebida não apenas como uma força que existiu na mente individual, mas também no mundo objetivo, nas relações entre seres humanos e suas manifestações. Os grandes sistemas filosóficos como os de Platão e Aristóteles, o idealismo alemão, a escolástica, foram fundados sobre a teoria objetiva da razão, e neles, “visava-se a desenvolver um sistema abrangente, ou uma hierarquia, de todos os seres, incluindo o homem e seus objetivos” (HORKHEIMER, 2015, p.12). A vida do homem podia ser determinada pelo grau de harmonia da sua vida com a totalidade, de uma maneira estrutural e objetiva, e não apenas pelos propósitos do homem enquanto ser individual. A razão objetiva e subjetiva são componentes da razão universal, mas a razão subjetiva representa apenas uma expressão parcial e limitada da racionalidade universal, a partir do momento em que ela dá ênfase aos meios para atingir suas finalidades, enquanto na razão objetiva a ênfase maior está nos fins.

A razão enquanto faculdade subjetiva da mente é em si uma instituição que os homens organizam como uma forma técnica, logística e calculável. Ela está atrelada com certa habilidade de calcular probabilidades e coordenar os meios corretos com um dado fim.

Na visão subjetivista, quando “razão” é usada para conotar uma coisa ou uma ideia, em vez de um ato, ela refere-se exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito. Significa que a coisa ou a ideia é boa para alguma outra coisa. Não existe qualquer objetivo razoável enquanto tal, e discutir a superioridade de um objetivo em relação a outro, em termos de razão, torna-se sem sentido. Da perspectiva subjetiva, tal discussão é possível apenas se ambos os objetivos servirem a um objetivo terceiro e superior, isto é, se eles forem meios, não fins. (HORKHEIMER, 2015, p.14)

De acordo com essa citação, podemos verificar que a definição da razão subjetiva, parece estar de certa forma em harmonia com as ideias de muitos filósofos, e em particular dos empiristas ingleses do tempo de John Locke e Hume. Isso se deve ao fato de que os empiristas – como foi demonstrado num momento anterior – refutaram as explicações provenientes das ideias gerais dos idealistas alemães e reforçaram a explicação da matéria empírica como solução para resolver os problemas através do seu utilitarismo prático.

A relação entre os dois conceitos de razão não é meramente de oposição, mas no decorrer da história a predominância da razão subjetiva sobre a razão objetiva foi alcançada no curso de um longo processo causando a paralisação do movimento dialético da razão. A razão enquanto *logos* ou *ratio* sempre foi relacionada ao sujeito, no que diz respeito a sua capacidade de pensar. A faculdade subjetiva do pensamento foi o agente crítico que dissolveu a superstição, que ao denunciar à mitologia como falsa objetividade, teve de usar conceitos e criar uma objetividade própria. Um exemplo disso é a teoria pitagórica dos números, que se originou na mitologia astral, sendo transformada na teoria das ideias que tenta definir o conteúdo do pensamento como uma objetividade absoluta extrapolando a faculdade do pensar, mas, ao mesmo tempo, está relacionado ao próprio pensamento. “A presente crise da razão consiste fundamentalmente no fato de que, a certa altura, o pensamento tornou-se simplesmente incapaz de conceber tal objetividade ou começou a negá-la como ilusão” (HORKHEIMER, 2015, p.15). Essa crise implica num processo em que todo conteúdo objetivo dos conceitos racionais são incluídos, mas nenhuma realidade particular se torna razoável porque esvaziados de seu conteúdo tornara-se apenas uma espécie de formalização.

A ideia de formalização e subjetivização são usadas por Horkheimer designando certa equivalência. A formalização da razão tem implicações práticas e teóricas, isso porque a visão subjetivista da razão cria seus critérios de verdade, assim um pensamento mais abrangente nada pode interferir neles, ou seja, os princípios orientadores da ética, da política, e das nossas decisões

etc, são condicionados por outros fatores que não são de uma razão que tenta abarcar a verdade através da negação de suas diversas facetas, mas sim numa visão parcial que legitima e determina seus próprios critérios. Nesse sentido, ao se referir às decisões últimas da razão subjetiva, continua Horkheimer, “supõe-se que elas sejam matéria de escolha e predileção, e torna-se sem sentido falar de verdade quando se toma uma decisão prática, moral ou estética” (HORKHEIMER, 2015, p.16)

De acordo com Horkheimer, tanto na discussão leiga quanto na científica, a razão passou a ser encarada como uma faculdade intelectual de coordenação, cuja eficiência pode ser aumentada pelo uso metódico e pelos fatores não intelectuais, tais como as emoções conscientes ou inconscientes. A razão jamais dirigiu de fato a realidade, mas agora ela foi completamente subtraída das tendências ou preferências específicas, chegando a renunciar julgar as ações dos homens e seus modos de vida.

Esse direcionamento da razão para uma posição subordinada contrasta com as ideias dos pioneiros da civilização burguesa. Eles são conhecidos como os representantes políticos e espirituais da classe média em ascensão, que acreditavam no papel da razão no comportamento humano. “A razão deveria regular nossas preferências e nossas relações com outros seres humanos e com a natureza. Ela era pensada como uma entidade, um poder espiritual vivendo em cada homem” (HORKHEIMER, 2015, p.18). Quando a ideia de razão foi concebida, ela tinha a pretensão de conseguir mais do que uma mera regulação entre meios e fins, ela era encarada como um instrumento para entender e determinar os fins. Sócrates lutou até a morte porque submeteu as ideias sagradas e familiares da sua comunidade e do seu país à crítica do *daimonion*⁵. Ao fazer sua crítica, ele lutou contra a aristocracia bem como também contra os sofistas disfarçados de progressismo, porém subordinado a interesses pessoais e profissionais. Em outras palavras, ele lutou contra a razão subjetiva, formalista, defendendo a razão com uma concepção universal que deveria determinar as crenças, e regular as relações entre os homens e o homem e a natureza.

Já a razão objetiva, segundo Horkheimer (2015), denota em sua essência uma estrutura inseparável da realidade, esta que por si mesma requer um modo específico de comportamento seja uma atitude prática ou teórica. A estrutura da razão objetiva é acessível àquele que assume o esforço do pensamento dialético, assim, o termo razão objetiva, pode também ser designado como um esforço que almeja refletir a própria ordem objetiva. Nesse sentido, a razão objetiva parte do princípio à parte dos interesses pessoais, porque ela faz parte de estruturas mais abrangentes, demandando outras linhas de ação que não visa somente as ações dos indivíduos.

⁵ A crítica de Sócrates ao *Daimonion*, pode ser entendida também, segundo Platão, como a crítica ao pensamento dialético (HORKHEIMER, 2015, p.18).

Os sistemas filosóficos do conceito de razão objetiva eram resultantes de uma convicção dada numa estrutura abrangente e fundamental do ser, que poderia descobrir a própria concepção do destino humano que dela derivava. Assim, a ciência também era um implemento para tal reflexão ou especulação. Esses sistemas filosóficos se opunham a qualquer epistemologia que reduzisse a base objetiva do conhecimento aos dados não coordenados e que identificasse o trabalho científico apenas como uma mera organização ou classificação de dados, pois isso na verdade são características da razão subjetiva ao reconhecer na ciência sua principal função subordinada à especulação.

A razão objetiva pretende substituir a religião tradicional e no seu lugar implementar uma visão e pensamento filosófico metódico de modo que se torne uma fonte de tradição. No entanto, segundo Horkheimer, os ataques da razão subjetiva à religião foram menos sérios que a da razão objetiva, isso porque a primeira enquanto se concebia como abstrata e formalista, estava inclinada a abandonar a luta contra a religião, separando religião, filosofia e mitologia institucionalizada. Já a razão objetiva, uma vez que defende o conceito de verdade objetiva, deve tomar uma posição negativa ou positiva em relação ao conteúdo da religião. Horkheimer (2015, p.21) comenta que as críticas da razão objetiva às crenças sociais são mais impressionantes e menos agressivas e diretas que as críticas da razão subjetiva direcionadas à religião.

Mas na modernidade, a razão demonstrou uma tendência em dissolver seu próprio conteúdo objetivo. A separação entre a razão e a religião foi um marco de uma etapa do enfraquecimento do aspecto objetivo da razão e um grau mais elevado de formalização, “como tornou-se manifesto posteriormente durante o período do Iluminismo” (HORKHEIMER, 2015, p.22). A filosofia de certa maneira debilitou a religião, mas sua pretensão não era abolir a verdade objetiva, e sim apenas dar a ela um novo fundamento racional. “Por fim, a ativa controvérsia entre religião e filosofia acabou em um impasse porque ambas foram consideradas setores separados da cultura” (HORKHEIMER, 2015, p.25)

O desfecho dessa disputa, na realidade, foi que os conteúdos tanto da filosofia quanto os da religião foram profundamente afetados, continua Horkheimer (2015, p.26)

Os filósofos do Iluminismo atacaram a religião em nome da razão; no fim, eles mataram não a igreja, mas a metafísica e o próprio conceito objetivo de razão, a fonte de poder dos seus esforços. A razão como um órgão de percepção da verdadeira natureza da realidade e de determinação dos princípios orientadores de nossas vidas passou a ser encarada como obsoleta. Especulação é sinônimo de metafísica, e metafísica sinônimo de mitologia e superstição. Podemos dizer que a história da razão ou do esclarecimento desde suas origens na Grécia até o presente levou a um estado de coisas no qual até a palavra razão é suspeita de conotar alguma entidade mitológica.

No século XVIII as implicações políticas e metafísicas racionalistas vieram à tona, quando a partir das revoluções americana e francesa, o conceito de nação se tornou um princípio orientador. Na história moderna, esse conceito tendeu a deslocar a religião como o motivo supraindividual da vida humana. Na era industrial, a ideia de autointeresse ganhou força e suprimiu outros motivos considerados fundamentais para o funcionamento da sociedade e, segundo Horkheimer (2015, p.28), essa atitude foi dominante na mentalidade pública advinda das principais escolas de pensamento durante o período liberal. Ao mesmo tempo esse processo trouxe contradições entre a teoria do autointeresse e a ideia de nação. A ideia de comunidade nacional (*Volksgemeinschaft*), sofreu com os terrores que através dos representantes intelectuais e políticos do liberalismo, ao fazerem as pazes e inclinar-se para o fascismo, representou uma contradição entre interesses. Isso porque por um lado a política que havia sido fundada nos princípios da razão objetiva sob a ideia de justiça, igualdade, felicidade, democracia, posteriormente foi reduzida “ao escopo de uma mera parte desse conteúdo, (...) o particular toma o lugar do universal” (HORKHEIMER, 2015, p.29). Nesse sentido o meio intelectual se destinou ao império da força no domínio político.

A razão abrindo mão de sua autonomia tornou-se um instrumento. O aspecto formalista da razão subjetiva, acentuado pelo positivismo, dá ênfase à sua falta de conteúdo objetivo, ou seja, seu aspecto instrumental reforçado pelo pragmatismo enfatiza sua rendição a conteúdos heterônimos. A razão foi de maneira completa mobilizada pelo processo social.

Seu valor operacional, seu papel na dominação dos homens e da natureza, tornou-se o único critério. Os conceitos foram reduzidos a sumários das características que vários espécimes têm em comum. Denotando uma similaridade, os conceitos eliminam o incomodo de enumerar qualidades e, assim, melhor se prestam a organizar o material do conhecimento. Eles são pensados como meras abreviações dos itens aos quais se referem. Qualquer uso que transcendesse a sumarização auxiliar, técnica, dos dados factuais foi eliminado como um último resquício de superstição. Os conceitos tornaram-se dispositivos “otimizados”, racionalizados, poupadores de trabalho. É como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido ao nível dos processos industriais, sujeito a uma programação estrita – em suma, transformado em parte e parcela da produção” (HORKHEIMER, 2015, p.29)

Assim, podemos entender que as ideias se tornam automáticas, como instrumentos, pois não se vê nelas pensamentos com sentido próprio, ou seja, elas são consideradas coisas, seu conteúdo pronto e acabado deve servir para uma finalidade no processo social, podendo ser equiparada com um papel automatizado análogo a aqueles que as máquinas desempenham para cumprir suas determinadas funções. Horkheimer comenta que a própria linguagem também foi reduzida a um gigantesco aparato de produção na sociedade moderna. Isso se justifica porque toda e qualquer sentença que não equivale a alguma operação com uma determinada função ou efeito no mundo das coisas, ou se as palavras não são usadas para calcular de modo óbvio, probabilidades tecnicamente

relevantes para seu uso prático, elas correm o risco de serem tomadas como que destituídas de propósitos.

Esse tipo de mecanização que de fato é essencial para a expansão da indústria também se torna traço característico das mentes, pois “se a própria razão é instrumentalizada, ela assume certa materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita em vez de ser experienciada intelectualmente” (HORKHEIMER, 2015, p.31).

Essa formalização da razão compromete a justiça, a igualdade, a felicidade, a tolerância, ou seja, todos os conceitos que no século passado não se separavam da razão, agora perdem suas raízes intelectuais. O avanço do esclarecimento dissolve a ideia de razão objetiva, dogmatismo e superstição; mas frequentemente em meio a isso, o obscurantismo se sobressai nesse desenvolvimento. “Interesses particulares opostos aos valores humanitários tradicionais apelarão para uma razão neutralizada, impotente, em nome do “senso comum”” (HORKHEIMER, 2015, p.32).

Horkheimer demonstra que a razão subjetiva assumiu aspectos completamente irracionais. Para ele, toda ideia filosófica, política e ética, quando desvinculada dos seus laços de origens históricas, tem uma tendência a tornar-se o núcleo de uma nova mitologia, por isso uma das razões do avanço do Esclarecimento em certos pontos se inverter em superstição e paranoia. Além disso, a razão subjetiva também acaba por destruir não apenas os grandes conceitos universais, mas também altera as relações no mundo da arte e do mundo sensível. *A Indústria Cultural* transforma as obras de arte em mercadorias culturais como uma série de emoções acidentais, divorciadas de reais intenções e aspirações, dissociando a arte da verdade como a política ou a religião.

A composição reificada, transformada em uma peça de museu, e sua performance em uma atividade de lazer, um evento, uma oportunidade para performances de estrelas ou uma reunião social da qual alguém deve participar caso pertença a certo grupo. Mas não resta qualquer relação viva com a obra em questão, qualquer entendimento direto, espontâneo, da sua função como expressão, qualquer experiência de sua totalidade como uma imagem daquilo que outrora foi chamado de verdade. (HORKHEIMER, 2015, p.49)

Em conjunto, Adorno e Horkheimer no capítulo “*A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*” da obra *Dialética do Esclarecimento* (1986), fazem referências às determinações sociais às quais os sujeitos inseridos nesse contexto da “indústria do divertimento” tendem a se adequarem, abrindo mão de suas experiências autônomas, não produzindo nada de novo, apenas reproduzindo a padronização das mercadorias da *Indústria Cultural* que moldam e determinam o gosto popular como produto de consumo. Nessa obra aparece o conceito de *semiformação* e posteriormente de maneira mais detalhada, Adorno escreve o ensaio “Teoria da

semiformação” (que será apresentado no próximo capítulo). Eles discutem esse conceito fazendo um nexo à *Indústria Cultural* e à razão instrumental, desvelando nesse processo as determinações da subjetivação socialmente imposta por um determinado modo de produção cultural que acarreta na mera reprodução dos sujeitos de consciência reificada.

Por fim, até aqui podemos concluir que nessa trajetória da razão de Hegel até Horkheimer, há uma ruptura, ou melhor dizendo, uma paralisação do movimento progressivo da razão. Isso se deve ao fato de que a dialética da razão que Hegel confiou existir, foi paralisada através da predominância da razão subjetiva sobre a razão objetiva, que implica necessariamente – como veremos mais detalhadamente na continuidade dessa exposição – na anulação do caráter objetivo da razão, comprometendo os potenciais de emancipação do indivíduo, levando-o ao seu declínio. Esse processo impede a realização da formação autônoma dos indivíduos, tal qual foi almejada pelos idealistas alemães — sobretudo por Kant — como podemos ver nos preceitos da *Bildung* apresentados na primeira parte desse trabalho.

2.5 A revolta da natureza e o declínio do indivíduo: implicações no processo formativo.

A razão, quando é incapaz de declarar os fins últimos de seus objetivos, contenta-se em reduzir-se a ferramenta, assim sua única finalidade é perpetuar sua atividade coordenadora. O processo subjetivo da razão afetou categorias filosóficas, pois deixou de preservar a capacidade de relativizar o pensamento de estruturas abrangentes, reduzindo-as como simples fatores de funcionalidade. O processo de dominação da natureza condicionada pela produção intelectual e material do homem, e a autorrenúncia do indivíduo em transcender a sociedade industrial, “gera uma racionalidade com referência a meios e uma irracionalidade com referência à existência humana” (HORKHEIMER, 2015, p.107).

No século XX o pensamento perdeu a capacidade de preservar a sua origem filosófica que, outrora, almejou atingir seu grau de verdade transcendendo o mundo das manifestações empíricas, e a consciência dos sujeitos que aspiravam agir moralmente através das regras da razão – tal como era concebida pelos filósofos do idealismo alemão – foi relegada. Dessa maneira, a sociedade, as instituições e os indivíduos, uma vez que avançam desenfreadamente e sem um motivo significativo, abandonam as categorias transcendentais presentes no ideal de formação para o atingimento da maioria kantiana.

O homem encontra-se numa cultura de autopreservação com um fim em si, a sua dominação sobre a natureza e sua submissão a ela descreve os fatores da civilização que substituíram a seleção natural pela ação racional. Horkheimer ilustra esses fatores através do diálogo com a teoria

darwinista, a fim de discutir tal situação cultural do presente, demonstrando o papel da adaptação do indivíduo por conta das pressões exercidas pela sociedade sobre ele.

Da mesma forma como toda a vida tende hoje, cada vez mais, a ser sujeitada à racionalização e à planificação, também a vida de cada indivíduo, incluindo seus impulsos mais ocultos, que constituíam antes seu domínio privado, deve agora levar em conta as demandas da racionalização e da planificação: a autopreservação do indivíduo pressupõe seu ajustamento às exigências de preservação do sistema. (HORKHEIMER, 2015, p.109)

Conforme o homem pôde alcançar através do modo de produção contemporâneo uma demanda mais flexível para a sua realidade material, o seu ajustamento à vida pede uma adaptação às condições existentes e, “quanto mais dispositivos inventamos para dominar a natureza, mais devemos a eles servir se queremos sobreviver” (HORKHEIMER, 2015, p.110). Paradoxalmente ao aumento de independência do homem, houve também o aumento de sua passividade, os ganhos da sua capacidade de calcular e ajustar a natureza como meios para suas escolhas dos fins, que corresponde a uma crença numa verdade objetiva, se transforma em padrões gerais de adaptação.

Por mais que o homem do presente possa fazer suas escolhas de modo mais livre do que seus ancestrais, deve ser levado em conta as contradições inerentes a esse processo de sujeição do homem, pois, a natureza sensível do ser humano, tais como os sentimentos morais e seus interesses individuais, não poderiam fazer parte do fundamento que regula a moralidade universal. Se o homem do presente se adapta em conformidade com as criações dos seus mecanismos, e, portanto, cria certo vínculo que determina a sua sujeição, isso só reforça o seu estado de menoridade, já que o seu ajustamento à sociedade e a sua incapacidade de resistir o torna passível frente ao rumo que a sociedade tomou. Desse modo, a sua incapacidade ou falta de disposição para agir com coragem e não ser guiado por outrem, bem como nos ensina a filosofia pedagógica de Immanuel Kant, mantém o homem em um estado passível de menoridade, contradizendo a ideia de *Sapere Aude*, que confiou no homem a capacidade de fazer o uso da sua própria razão.

Segundo Horkheimer, o homem moderno criou uma gama de bens consumíveis, esta que por sua vez contrasta com o modelo do antigo regime. É inegável a importância desse desenvolvimento histórico, porém a pressão coercitiva que as condições sociais exercem sobre todos, variam de grau de liberdade e a própria ideia de liberdade assume um novo caráter. Horkheimer exemplifica o velho tipo de artesão que selecionava suas ferramentas apropriadas para o trabalho, em comparação com o trabalhador de hoje, que deve rapidamente escolher quais alavancas e interruptores pressionar; também a liberdade entre montar em um cavalo e prosseguir, e dirigir um automóvel, por mais que o automóvel seja mais rápido e disponível para grande parte da população, ele deve corresponder e respeitar as leis que regulam a suas direções, portanto, a espontaneidade é

substituída “por uma moldura mental que nos compele a descartar qualquer emoção ou ideia que poderia prejudicar nossa atenção às exigências impessoais que nos assaltam” (HORKHEIMER, 2015, p.112).

O homem, enquanto almeja a liberdade – para além dessa liberdade nos parâmetros da razão instrumental –, e age conforme seu verdadeiro estado de consciência, não se deixaria facilmente influenciar por qualquer tipo de “coerção social”, em relação às leis, instituições e tudo aquilo sem que antes ele julgue por si próprio o que é bom ou ruim, ou seja, a liberdade de pensamento e ações que o conduz são inerentes ao dever moral, como um mandato da razão legitimado universalmente.

A preocupação com a contradição entre a liberdade do homem e o uso de sua razão, tal como foi apresentado no capítulo anterior, se encontra fundamentada na distinção que Kant faz entre a *razão pública* e *razão privada*. Como vem sendo demonstrado até aqui, o critério da razão instrumental se impõe no comportamento dos homens mantendo-os exclusivamente passivos, a serviço de suas finalidades que subscreve uma submissão para a manutenção da ordem. Mas diferentemente da razão privada, que é limitada por corresponder a certas funções de obediência à ordem vigente, a razão pública tem por essência, uma finalidade que se exerce em função da comunidade, permitindo ao sujeito portador de sabedoria, manifestar seu pensamento livre e aberto ao público, em favor do esclarecimento dos homens. Isso significa que os sujeitos livres para pensarem e agirem conforme seu próprio pensamento, estariam aptos para modificar a sociedade ao manifestarem suas críticas de ordem religiosa, política, social, filosófica, etc.

Entretanto, fica evidente que nesse cenário protagonizado pela supremacia da razão instrumental, a razão pública – que em muitos aspectos se assemelha a razão objetiva, sobretudo no que diz respeito a sua estrutura crítica e abrangente –, é impedida de ser incorporada para uma reflexão crítica como possibilidade de desenvolvimento da autonomia e superação dos limites decorrentes do sistema dominante.

Horkheimer continua apresentando as contradições que se tornaram institucionalizadas, e dentre elas, ele comenta sobre a relação da propaganda e seu efeito que tornam as pessoas aptas a se ajustar a condições econômicas, sociais e políticas; também os efeitos da cultura de massa que almeja converter romances e obras de arte em um valor publicitário, faz perder o sentido que a literatura e a filosofia atreladas às artes buscavam em dar sentido as coisas da vida:

de ser a voz de tudo aquilo que é mudo, de dotar a natureza de um órgão que tornasse conhecido seus sofrimentos ou, podemos dizer, de chamar a realidade pelo seu nome de direito. Hoje, a língua da natureza foi afastada. Antes, pensava-se que cada declaração, palavra, grito ou gesto tinha um sentido intrínseco; hoje, é apenas um acontecimento banal. (HORKHEIMER, 2015, p.114)

A transformação do mundo em um mundo de meios e não de fins, é consequência desse movimento histórico de métodos de produção, a organização social e a produção material se tornaram complexas e passaram a assumir um caráter de entidades autônomas. A insensibilidade moderna em relação à natureza é típica da civilização ocidental, os esforços do homem para sujeitar a natureza ao seu favor também é a história da sua própria sujeição pelo homem, e segundo Horkheimer o desenvolvimento do conceito de ego reflete essa história.

A noção de ego sempre esteve atrelada à dominação social no sistema, e como resultado da instrumentalização da natureza e do fetichismo das técnicas, isso gera por um lado um ego enfraquecido e heterônomo, que visa somente dominar a natureza como meios para sua autopreservação, e de outro, a natureza reconhecida enquanto materialidade a ser dominada sem um propósito específico, a não ser a própria dominação. “Como o princípio do eu, que se empenha em vencer a luta contra a natureza em geral, contra outras pessoas em particular e contra seus próprios impulsos, o ego aparece como relacionado às funções de dominação, comando e organização” (HORKHEIMER, 2015, p.119)

As massas são compostas por aqueles que aproveitam para se identificarem com o “ego social oficial”, enquanto ignoram o que o ego pessoal deveria fazer ao disciplinar a natureza e dominar os instintos, lutando como uma força autoconsciente vinda de dentro deles, em vez de canalizar para algo vindo de fora. Isso explica porque os nazistas manipularam os desejos reprimidos do povo alemão, e assim aliciaram as massas destruindo a individualidade e conduziu-os para os seus interesses como se fossem delas. As pulsões naturais reprimidas foram mobilizadas de tal modo que serviram para as necessidades do racionalismo nazista. Isso foi possível na medida em que os sujeitos desprovidos de sua individualidade e incapazes de construir internamente os conhecimentos e reflexões sobre o mundo que os cerca, se submeteram às imposições externas de falsa projeção, dado que eles são passíveis e moldados pelos padrões da razão instrumental que se impõe e dificulta a compreensão consciente do mundo.

Esses são alguns dos exemplos que Horkheimer (2015, p.137) afirmou ser “o padrão de todas as assim chamadas revoltas da natureza ao longo da história”, e como pôde ser analisado, elas estão relacionadas diretamente com as proporções que a supremacia da razão subjetiva – na sua função de dominar a natureza e a tudo o que encontra – se sobrepôs à razão objetiva. Esta que nos termos kantianos poderia ser atingida através da resistência dos indivíduos em fazer o uso do seu próprio entendimento, a razão que busca dominar a natureza é reduzida à parte da natureza, enquanto o mais adequado seria reconciliar natureza e razão.

É importante compreender que a ideia de formação (*Bildung*) para a autonomia é uma construção social que ocorreu junto com a emancipação da burguesia frente a nobreza e seu processo incipiente teve origem dentro do ideal de formação e de valorização da cultura burguesa alemã durante o apogeu do liberalismo no século XVIII. O indivíduo que outrora concebeu a razão como um instrumento do eu, agora se inverte, pois ele perdeu a consciência de sua capacidade de se reconhecer com uma identidade própria. A crise da razão se manifesta na crise do indivíduo, ou seja, ela desenvolveu-se como seu agente.

Na era da livre empresa, a assim chamada era do individualismo, a individualidade foi subordinada à razão autopreservadora e em síntese prevaleceram os interesses materiais dos indivíduos. O individualismo é o que Horkheimer diz ser o coração da teoria e da prática do liberalismo burguês, que vê a sociedade progredir por meio da interação automática entre interesses diferentes em um livre mercado. Ao seguir seus próprios interesses, o indivíduo mantinha-se como um ser social e ele não necessariamente assumia um papel de oposição em relação a coletividade, “mas acreditava, ou foi persuadido a acreditar, ser um membro de uma sociedade que poderia alcançar o mais alto grau de harmonia apenas por meio da concorrência irrestrita de interesses individuais” (HORKHEIMER, 2015, p.154).

Na era do início do liberalismo existiram muitos empreendedores independentes, que tomavam conta de seus negócios e os protegiam de forças antagônicas, bem como tinham de estar preparados para acompanhar os movimentos do mercado e as tendências gerais de produção, munindo-se contra um possível problema caso viesse a ocorrer alguma eventualidade política e econômica que oferecesse risco ao seu negócio. Assim, o empreendedor independente tinha de pensar por si mesmo, estimulado pela necessidade de aprender o passado e planejar o futuro. Embora eles tivessem determinada independência de pensamento, até certo ponto não passava de uma ilusão, pois os interesses de suas objetividades eram inerentes aos interesses da sociedade em uma dada forma e em dado período.

A sociedade dos proprietários da classe média, particularmente aqueles que atuavam como intermediários no comércio e certos tipos de manufactureiros, tinha de encorajar o pensamento independente, mesmo que este pudesse divergir dos seus interesses particulares. (...) Sua individualidade era a do provedor, orgulhoso de si mesmo e dos seus, convencido de que a comunidade e o Estado repousavam sobre si e sobre outros como ele, todos declaradamente estimulados pelo incentivo do ganho material. Seu senso de adequação aos desafios de um mundo ganancioso expressava-se em seu forte, ainda que sóbrio, ego, resguardando os interesses que transcendiam suas necessidades imediatas. (HORKHEIMER, 2015, p.155)

Mas nessa época dos grandes negócios, o empresário independente encontrou cada vez mais dificuldades em fazer planos para seu próprio futuro, assim “o futuro não entra tão precisamente em

suas transações. Ele simplesmente sente que não estará completamente perdido se preservar sua qualificação e o vínculo com sua corporação, associação ou sindicato” (HORKHEIMER, 2015, p.156). Dessa maneira, o sujeito individual da razão tende a atrofiar o seu ego, pois a realidade na qual se insere está desaparecendo, esquecendo das funções intelectuais que outrora ele foi capaz de transcender seu estado na realidade. Segundo Horkheimer (2015, p.156) essas funções foram assumidas pelas grandes forças econômicas e sociais da época, assim o futuro do indivíduo depende cada vez menos dele mesmo e cada vez mais das lutas nacionais e internacionais. Isso é caracterizado por Horkheimer como a perda da *base econômica da individualidade*.

Embora ainda possa existir uma força de resistência dentro do homem, os coletivos têm um forte impacto nas condições existentes sobre a vida do homem comum, e isso é o que o torna mais submisso a forças esmagadoras. Segundo Horkheimer (2015, p.157)

Ele reage continuamente ao que percebe sobre si, não apenas conscientemente, mas com todo seu ser, emulando os traços e as atitudes representados por todas as coletividades em que se vê enredado – seu grupo de diversões, seus colegas de classe, sua equipe esportiva e todos os outros grupos que, como apontado, forçam um conformismo mais estrito, uma rendição pela completa assimilação mais radical do que aquela que qualquer pai ou professor no século XIX podia impor.

Assim, o homem apenas ecoa e imita o seu entorno, ou seja, ele se adapta a todos grupos aos quais ele pertence, perdendo sua singularidade e transformando-se em um mero membro de organizações, enquanto sacrifica suas potencialidades e habilidades ao conformar com tais organizações e nelas lograr para sobreviver. Para Horkheimer esse tipo de sobrevivência é alcançado pelo mais antigo meio biológico de sobrevivência, o “mimetismo”.

Horkheimer traz a ideia de mimetismo, exemplificando sobre a tendência que uma criança ou jovem tem em reproduzir gestos e atitudes dos mais velhos, analogamente a função do aparato da indústria cultural, que acaba criando uma outra superfície de realidade. Assim, os dispositivos da indústria do divertimento por sua vez, “reproduzem repetidamente cenas banais da vida, não obstante ilusórias, já que a exatidão técnica da reprodução encobre a falsidade do conteúdo ideológico ou a arbitrariedade da introdução desse conteúdo” (HORKHEIMER, 2015, p.157).

Nesse contexto, desde a primeira infância, o ser humano é incorporado por associações, times e organizações que reprimem o elemento da sua singularidade, assim a razão e o seu elemento particular se desfazem. A sociedade moderna é uma totalidade, então o declínio da individualidade afeta tanto os grupos sociais mais baixos quanto os mais altos, portanto, isso vale para o trabalhador comum e também para o empresário.

O problema em questão é que na sociedade contemporânea essa influência cultural ocorre na maioria das vezes de maneira inconsciente, as ideias e hábitos sociais são interiorizadas no decorrer de nossa vida, assim, a personalidade é moldada a partir de seu exterior, porém, essa interiorização de ideias e hábitos muitas vezes é nefasta para a vida dos indivíduos e para a sociedade de uma maneira geral.

A educação é uma parte do processo formador e esse processo não deveria ocorrer de maneira heterônoma, mas deveria ser a produção de uma consciência em que os sujeitos se relacionam com o ambiente de uma forma crítica, não se contentando com tudo o que lhes é apresentado de forma imediata e sem reflexão. Esse estado de consciência está relacionado com a atitude filosófica que almeja a maioridade, pois, através de uma postura de estranhamento da realidade, dos fenômenos sociais e naturais, busca-se compreender racionalmente a realidade, sem cair no erro de se basear em opiniões superficiais ou mitológicas.

Segundo Horkheimer (2015, p.170) o que explica o declínio do indivíduo não é em si a tecnologia nem o ímpeto de autopreservação, mas as formas nas quais a produção se realiza e as inter-relações dos seres humanos se enquadram na sociedade industrial. Portanto, o declínio do indivíduo não é de responsabilidade das conquistas técnicas do homem, nem mesmo do próprio homem, mas dos padrões de pensamento e ações que as pessoas passivamente aceitam prontificados pelas agências da cultura de massa, como se fossem ideias das próprias pessoas. “A mentalidade objetiva, em nossa época, venera a indústria, a tecnologia e a nacionalidade, sem qualquer princípio que pudesse dotar essas categorias de sentido; ela espelha a pressão de um sistema econômico que não admite indultos ou escapatórias” (HORKHEIMER, 2015, p.170).

A redução do pensamento e das resistências individuais trazidas pelos mecanismos econômicos e culturais do industrialismo moderno torna a evolução em direção a uma emancipação humana cada vez mais difícil. Em síntese, esse processo de declínio do indivíduo é causado pelos fenômenos ligados à anulação do caráter objetivo da razão. O indivíduo compromete seus potenciais de emancipação quando consciente ou inconscientemente adere a funções heterônomas, assim a anulação de seus potenciais formativos (*Bildung*), acaba na unilateralidade da razão subjetiva suprimindo os potenciais emancipatórios.

Se no século XVIII Kant ao responder à pergunta: “vivemos nós numa época esclarecida?”: a sua resposta foi “não, vivemos em uma época de esclarecimento” porque o homem ainda não havia saído de seu estado de menoridade, hoje, como podemos ver no decorrer desse trabalho, a esperança kantiana ainda deveria existir, tendo em vista que os indivíduos estão muito longe de

atingir um verdadeiro esclarecimento, logo que eles se desviaram de uma verdadeira formação cultural (*Bildung*), esta que por sua vez, se encontra na formação da subjetividade, no modo de pensar através do cultivo do intelecto e na capacidade dos indivíduos de pensarem por si. Entretanto, devemos ressaltar que Adorno aponta os limites presente na ideia de autonomia e maioridade kantiana, mas vamos deixar para lidar melhor com essas questões no próximo capítulo.

2.6 Adorno e Horkheimer e a crítica ao progresso do Esclarecimento Hegeliano

Hegel ao tratar do processo histórico vivido pela humanidade, expõe a sua teoria compreendendo em tal processo um desejo do espírito em expor a verdade do todo universal que pode ser observado no ente particular, compreendendo o mundo fenomênico. Como fora apresentado no presente trabalho, para Hegel, a história da humanidade não constitui um processo que reflete um acaso de um desenvolvimento desprezível, mas revela que o processo histórico vivido pela humanidade reflete em seu interior a busca pelo esclarecimento impulsionado pelo espírito.

Em seu sistema, a força que move o espírito impulsiona o desenrolar do processo histórico da humanidade que desde os primórdios até a contemporaneidade nos revela a razão pela qual, esta passara por incontáveis eventos em meio às conturbações e complexidades de sua existência. Entre esses eventos, as guerras, os massacres, as revoluções, a filosofia, a ciência, a religião, todos esses e outros que moveram a história da humanidade, são entendidos como parte necessária do processo de esclarecimento humano.

Desse modo, Hegel descreve a história como um processo linear que por mais que tenha retrocessos, na verdade, o seu fim sempre tende para uma objetividade que se expressa em uma grandiosidade. A ideia da “*astúcia da razão*” de Hegel, demonstra o quão implacável é a soberania e o poder superior da força que move os indivíduos, e que mesmo apesar de ocorrerem guerras e derramamento de sangue, a humanidade também coloca suas paixões à mercê de uma função maior que a sua própria existência. Assim, para Hegel, o caminhar da humanidade é linear e ascendente, e seu ente que se manifesta pelo espírito se objetiva em direção ao esclarecimento do todo universal, que também está presente no particular. Todas as civilizações globais, dentro de suas respectivas particularidades, refletem o progresso da humanidade e sua evolução.

Seguindo a lógica desse pensamento, podemos entender que a história e a sua linearidade são compostas por uma sucessão de eventos encadeados uns aos outros, e se forem analisados isoladamente revelariam fatos históricos reais, e quando universalizados, revelam fragmentos necessários para o progresso histórico da humanidade como um todo.

O desenvolvimento das civilizações/culturas rumo a uma efetivação máxima do progresso, como força propulsora para a humanidade como um todo, se dá através dos conflitos entre opostos. Esses conflitos são como estados de transformações, pois deles sempre se resultará uma ideia sintética do embate entre opostos, e assim ambos os lados das disputas acabariam por “avançar”, pois novas estruturas surgiriam mesmo às custas daquela civilização que fora “excluída”. Esse processo pode ser observado na divisão da história da humanidade, desde o período antigo e perpassando o medieval, o moderno, o contemporâneo, enfim, cada etapa do processo que na lógica hegeliana é orientada por um princípio racional na busca por esclarecimento.

Em resumo, o processo pelo qual discorre a humanidade na história é o mesmo representado pela dialética de Hegel, onde o conflito entre os opostos gera a “síntese” como um novo composto de ambos, só que agora mais esclarecido. Sobre o que constitui a dialética de Hegel, vejamos a explicação de Lopes Filho (2012, p.14)

A dialética é basicamente constituída de uma tese (determinada situação histórica) que se antepõe a uma antítese (contida na própria tese) que gera uma síntese diversa das partes que a originara, mas que ainda assim, carrega em si, fragmentos essenciais dos compostos que o antecederam. Assim a dialética não corresponde a um processo destrutivo onde um supera o outro em um conflito, pelo contrário, existe aí uma espécie de “fundição” onde o que deve parecer são as “impurezas” que mantinham ambas posições conflitantes em atraso, tendo assim, como material resultante, apenas o “melhor” de ambos; devido a isso nomeado síntese.

O processo histórico linear reflete em seu âmago a lógica dialética para que o esclarecimento do espírito rumo ao absoluto possa se realizar. Para melhor exemplificarmos o processo dialético de Hegel, podemos entender a situação do Homem e do Escravo. Em determinado período da história da humanidade o homem foi escravo, porém a ideia de homem concebe a liberdade que se opõe à escravidão. Dessa forma, homem e escravidão entraram em conflito em meio ao processo da história, e assim o homem acaba deixando de ser escravo, quando o espírito ganha consciência da sua situação e, por conseguinte, escrevendo uma nova fase histórica da humanidade.

Por fim, entendemos que para Hegel, a dialética histórica corresponde ao espírito progressivo que reflete no seu interior, uma espécie de conscientização que orienta as ações humanas – independentemente de resistências individuais – movidas pelo espírito, como força imponente que os direcionam a cumprir um fim objetivado para seu esclarecimento.

Por outro lado, com base no pensamento de Horkheimer e de Adorno na *Dialética do Esclarecimento* – e em *Eclipse da Razão*, escrito somente Horkheimer – o tema do progresso racional do esclarecimento é abordado apontando para as contradições imanentes nesse processo.

Para eles, o mundo moderno capitalista é um evidente processo de regressão intelectual, reflexo do fracasso que as transformações da razão esclarecida trouxeram.

O esclarecimento que trouxe consigo grandes mudanças na mentalidade das diversas culturas do século XVIII, buscando através da racionalidade uma esperança de elevação intelectual e, construindo um mundo de certezas através da ciência e dos avanços tecnológicos. O poder do saber era utilizado para o bem da própria civilização e assim através do saber a realidade poderia ser manipulada para a evolução do ser humano, sua liberdade e sua autonomia.

No entanto, segundo os filósofos frankfurtianos a utopia desse progresso da razão sucumbiu ao próprio andamento histórico da humanidade, pois a razão esclarecida se converteu traíndo seus mais claros objetivos. A proposta da razão esclarecida que tornaria o homem senhor de si e da natureza, acaba por se desfazer quando o homem se torna escravo da supremacia da razão subjetiva ou razão instrumental, e assim acaba perdendo o discernimento crítico.

O esclarecimento e os vícios gerados por esse saber, que através de seus métodos científicos planejados e cada vez mais racionalizados, deturpou gradativamente todas as esferas da vida social, desde os círculos empresariais/administrativos, instituições, nas burocracias e finalmente nas manifestações artísticas e culturais da sociedade cada vez mais industrializadas e tecnologicamente desenvolvidas.

Nesse modelo de instrumentalização do saber, as vidas são padronizadas e assim a indústria cultural, por sua vez, preenche um papel que engendra uma servidão voluntária dos indivíduos, e os produtos desse sistema atingem também mesmo os que resistem a esse sistema. O entretenimento da indústria de bens simbólicos atua vendendo seus produtos e seus valores, capturando os indivíduos numa total integração. Dessa maneira, o indivíduo perde sua autonomia e reproduz um modo de vida que não condiz com suas escolhas e vivências experienciadas autonomamente.

A pretensão do homem em desmitificar seus mitos e substituí-los pela imaginação do saber, como um novo caminho seguro para a nova era da humanidade, acaba por converter-se em sua própria escravidão ao sistema. Isso ocorre, pois como bem foi demonstrado anteriormente, o domínio da natureza pelo homem assim como o mito, que queria relatar, dizer a origem e explicar as coisas, foi afastando o homem de sua natureza e valorizando apenas a ciência e os números, como verdades absolutas para se atingir a sabedoria. Este equívoco na realidade acabou por substituir uma crença por outra e provoca de tempos em tempos *revoltas da natureza*.

Assim, o esclarecimento como um entendimento e mentalidade da natureza humana levou-o a um processo de dominação, porém esse processo irrefletido do homem que buscou dominar o mundo a sua volta, sofreu as consequências de dominar a si mesmo.

Portanto, para os frankfurtianos a ideia de progresso presente na filosofia de Hegel revela-se como uma insustentável solução no que diz respeito ao problema do desenrolar da história. A concepção de esclarecimento, revela a necessidade de resgatar a importância do aspecto negativo do processo dialético apontado por Hegel, como medida necessária para o progresso do pensamento. Porém, como pudemos ver através de Horkheimer, a razão do esclarecimento nega tudo aquilo que o processo dialético colocaria em conflito no desenvolvimento progressivo da história. A negação da capacidade de pensar dialeticamente, ou seja, a rejeição que o pensamento do presente tem em abandonar o movimento dialético, pressupõe a não realização do progresso do espírito que o sistema dialético hegeliano se propusera.

Sendo assim, o conflito idealizado por Hegel para desabrochar uma síntese dialética encontra elementos que são dificultados na dinâmica da modernidade, assim a negatividade acaba sendo suprimida diante da crença positiva da tese que visa aos meios para a realização dos seus fins, e assim, nega e priva qualquer movimento dialético. Por fim, a dialética enquanto um movimento pelo qual o conhecimento deveria se transformar para avançar enquanto um potencial emancipatório, não ocorre no esclarecimento moderno, dadas as condições de anulação do seu caráter objetivo.

CAPÍTULO 3 – O PREJUÍZO FORMATIVO DA SEMIFORMAÇÃO: ADORNO E O DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE.

Após a discussão sobre a dialética da razão em Hegel e o declínio do indivíduo na modernidade, o debate que se encaminhará ao longo deste capítulo emprega como referencial o ensaio de Theodor W. Adorno, de 1959, intitulado *Teoria da Semiformação*. Nesse ensaio de Adorno a tese principal diz respeito à socialização em escala de massa da *Halbbildung* (semiformação) em detrimento da *Bildung* (formação cultural). Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento*, demonstraram como no progresso do esclarecimento os indivíduos estão sujeitos ao seu declínio, sendo assim, os princípios da *Bildung* acabaram se convertendo em *Semiformação*, ou seja, a possibilidade da formação cultural se transformou numa socialização de elementos culturais heterônomos e alienados que dissociou da cultura a implantação das coisas humanas e se absolutizou enquanto valor econômico de bens culturais.

Para compreendermos a conversão da formação e dos bens culturais em valor e como isso se absolutiza conscientemente na renúncia da autodeterminação dos indivíduos, vamos retomar brevemente o contexto em que isso se deu na Alemanha do século XVIII. Faz-se necessário regressarmos à Alemanha, onde esse fenômeno social decorre do processo de administração da vida e do fracasso dos ideais iluministas na sociedade moderna, que comprometeram as demandas formativas e culturais que outrora muito se cultivou no solo alemão, como podemos ver no primeiro capítulo sobre a *Bildung* e a sua relação com os ideais kantianos. É importante destacarmos também que Adorno é crítico da filosofia moral kantiana e que apesar de ele compactuar com a sua ideia de *Maioridade* e autonomia, deve ser levado em conta as ressalvas feitas pelo autor para determinar os limites desses ideais de atingimento da liberdade. Feito isso, discutiremos as questões educacionais de Adorno com seu colega Becker que foram registradas em conferências radiofônicas realizadas na cidade de Frankfurt.

3.1 A conversão da formação (*Bildung*) em Semiformação.

No primeiro capítulo desse trabalho podemos acompanhar como a ideia de *Bildung* na Alemanha que se autointitulou como promotora de uma revolução cultural, teria como princípio norteador a formação cultural que remete a fatos intelectuais, artísticos e espirituais cultivados pela sociedade europeia no final do século XVIII até o século XIX. A Alemanha daquele tempo que ainda não era unificada, buscou ditar os caminhos para a classe burguesa emergente, a partir da radicalização contra os poderes absolutistas.

A burguesia emergente se distanciou de uma visão aristocrática que reforçava um conhecimento de viés prático e utilitarista, e em contrapartida, valorizava um conhecimento cultural

de potencial revolucionário e transformador. Naquele tempo, os representantes da *intelligentsia* alemã se colocavam contrários à ideia de civilização (*zivilisation*) da nobreza, que se considerava civilizada – como os ingleses e franceses – por apenas difundir um certo modo de vida baseado em hábitos e costumes, ou seja, uma vida representada por aparências externas.

Foi através da superação do conhecimento prático e utilitário que o conceito de *Bildung* começa a aparecer na sociedade oitocentista alemã. A formação (*Bildung*) representa o conhecimento agregado a elementos de experiência vital que procura o trato com os demais e o desenvolvimento do gosto pelas artes e pelo pensamento, a fim de alcançar ao máximo o desenvolvimento do ser humano.

A formação (*Bildung*) alemã conquistou espaço impulsionado pelos democráticos reformadores educacionais do século XVIII que promoveram a ideia de uma educação pública para todos e voltada para o crescimento autônomo e integral dos indivíduos. Nos preceitos da *Bildung*, o objetivo da educação seria destinado a plena e harmoniosa formação integral de personalidades cultivadas, um ensino que implicava em algo mais que a mera formação intelectual voltada para alguma função utilitária e funcional. Em essência, essa proposta de educação se preocupava com a literatura, a filosofia moral e a teoria social do século XVIII, enquanto recursos que capacitassem os indivíduos a se afastarem parcialmente da realidade existente, bem como se revoltarem totalmente contra ela a fim de modificá-la.

Na Alemanha almejou-se uma educação individual de caráter idealista para o aperfeiçoamento do indivíduo através da *Bildung*. Mas essa finalidade educativa além de entrar em conflito com o absolutismo, também travou embate com a vida do mercado que se constitui por excelência como modo de existência da classe burguesa, acarretando num difícil equilíbrio entre idealismo e pragmatismo, entre burguesia e arte, ou seja, situações que definitivamente marcaram o século XIX alemão.

Apesar de a concepção alemã de *Bildung* e Esclarecimento (*Aufklärung*) estarem muito próximas, a *Bildung* por sua vez se diferencia dos ideais do esclarecimento, pois ela é uma proposta explícita contra o utilitarismo que surgiu com a própria Era da Razão, e desse modo, existe certa rebeldia social implícita nesse conceito que carrega consigo a preservação de uma concepção contraditória presente no projeto de formação – como pode ser visto em Goethe – que é ao mesmo tempo burguês e antiburguês.

Após essa breve retomada sobre a *Bildung* é possível realizar uma reflexão sobre o processo de sua transformação em semiformação (*Halbbildung*). De acordo com Adorno, a ideia de formação

pode ser compreendida como formação para e através da cultura, por isso formação para Adorno se trata de formação cultural. Quando diz respeito à cultura, a formação não está apenas relacionada ao plano do pensamento ou do espírito, mas também está relacionada à produção social. Sendo assim, a cultura cumpre o papel relacionado com as mediações das relações entre homem e a sociedade e este papel possui caráter formativo.

Por isso quando Adorno (2010) apresenta seu diagnóstico da educação, ele enfatiza que a crise desta não é apenas uma crise educacional que deveria ser solucionada apenas com reformas pedagógicas isoladas, mas é um problema extrapedagógico que exerce poder sobre a realidade, ou seja, esse abrangente problema se manifesta na crise política, pedagógica, social e cultural.

O termo *Halbbildung* (semiformação) é de origem alemã e composto pela junção das palavras *Halb* e *Bildung*. Ao traduzir separadamente as partes dessa palavra temos o seguinte: *Halb* que significa metade, e a tradução de *Bildung* que seria formação cultural. Segundo Adorno o sentido da tradução da palavra *Halbbildung*, significa que ela carrega um momento de falsidade – “*Halb*” (metade) – e um momento verdadeiro – “*Bildung*” (formação cultural) – ou seja, para Adorno a formação pela metade não pode ser considerada uma verdadeira formação porque “o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p.29). Para Adorno, os elementos que penetram na consciência sem ter uma continuidade acabam por se transformar em “substâncias tóxicas” e superstições, e assim se constituem como elementos formativos inassimilados que “fortalecem a reificação⁶ da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 2010, p.29). Portanto, quando se trata da experiência formativa não existe meio termo, pois na atividade do espírito não existe um meio caminho para a formação cultural, mas um avanço no sentido da semiformação. Desse modo, existe um processo de falsa formação, ou seja, a semiformação que é o oposto da formação (*Bildung*), é um processo de apropriação subjetiva do sujeito.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (ADORNO, 2010, p.9)

⁶ O termo “*Reificação*” extraído da obra *Historia e consciência de classe* de Luckács se remete à transformação das relações humanas em coisa, como a relação de troca mercantil e formalista.

Adorno afirma em seu texto que a ideia de cultura não pode ser sagrada, pois isso a reforçaria como semiformação. Assim, para Adorno, a sacralização da cultura é o mesmo que transformá-la em valor, e nesse caso, a cultura é compreendida como possuidora de valor de troca e poderá trazer um benefício para aquele que a possuir. Nas palavras do autor: “Por fim, na linguagem da filosofia pura, a cultura converteu-se, satisfeita de si mesma, em um valor” (ADORNO, 2010, p.10). Neste sentido, nos encontramos diante de uma cultura que é consumida como outros produtos mercantis, que podem ter ou não uma relação com os bens culturais, mas nesse caso a própria cultura ligada às condições de mercado consolida as relações sociais em função da escala produtiva ditada pela indústria cultural.

Para Adorno a cultura que se encontra estática, acaba sendo tida como um bem inquestionável e acima do poder dos homens, pois seu verdadeiro sentido e conteúdo se esvaiu junto com a falta de coesão entre a produção cultural e o todo social, se tornando um fim em si mesma.

Walter Benjamin analisou historicamente o declínio da experiência no século XX. Em seu texto *Experiência e Pobreza* ele detecta o empobrecimento da experiência, pela constatação da incapacidade de produzir-se narrativas na modernidade. Ao fazer a análise posterior aos fatos da Primeira Grande Guerra afirma que:

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, uma paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1933, p.1, grifos meus)

Após essa longa citação, podemos notar que para Benjamin (2012), *a arte de narrar estava em vias de extinção*, e isso trazia consequências para o plano da experiência, testemunhando o silenciamento dos indivíduos que sofrem com o vazio existencial na modernidade, engolidos pela primazia da razão instrumental em detrimento dos próprios seres humanos. O *boom* tecnológico que acompanhou a Primeira Grande Guerra deixa evidente que uma tecnologia que não é subjugada à reflexão pode ser utilizada para fins de dominação e extermínio em massa, tanto de humanos quanto da própria natureza.

Com o desenvolvimento da modernidade, a semiformação se destacou unilateralmente fazendo predominar o momento da adaptação “e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros” (ADORNO, 2010, p.11). A *Bildung* em suas características de busca pela cultura espiritual autônoma, relacionada à filosofia de Schiller, dos ideais kantianos, de Hegel e de Goethe não se realizou, e na sociedade moderna alemã que teve como princípio uma finalidade destinada à emancipação humana, as configurações de dominação e conformismo fortemente provocada pela razão instrumental se sobrepôs de maneira concreta quando a formação passou a ser entendida como mera conformação à vida real, ou seja, semiformação.

Quando a cultura se fixa e se restringe apenas ao momento adaptativo seu potencial não se realiza por completo. Por assim dizer, a cultura quando neutralizada pela sacralização de um de seus dois momentos de tensão – autonomia e adaptação – faz com que a adaptação prevaleça e reforce a semiformação.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (ADORNO, 2010, p.11)

Segundo Adorno, a semiformação possui caráter regressivo e pode ser compreendida através do processo de adaptação e de acomodação que os sujeitos da sociedade instrumentalizada se inserem passivamente. Deste modo, a semiformação é fruto do espírito alienado e o sujeito se submete à acomodação da natureza e das pulsões humanas, realizando, assim, uma busca pela autoconservação de seu ajustamento à sociedade administrada. A semiformação é reflexo dos mecanismos de condicionamento à submissão da totalidade, repressão e falseamento das necessidades que foram estabelecidas através dos processos de controle, adaptação, acomodação e dominação.

[...] a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito. (ADORNO, 2010, p.12)

A conversão do espírito em fetiche adaptado, ou falseado em seu ideal de liberdade, é correspondência de uma formação que abandonou seus fins e sua proposta inicial: “corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais” (ADORNO, 2010, p.13). A formação (*Bildung*) que era tida como condição implícita de uma sociedade autônoma, em que quanto mais lúcido o singular mais lúcido o todo, se denigriu ao perder de vista suas práticas autênticas para os fins particulares da instrumentalização.

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção e seus novos modos de subjetivação trouxe consigo a dominação monopolizadora da semiformação esvaziada, que apesar de disponibilizar para as massas através da indústria cultural os seus produtos em formato de divertimento, por outro lado “negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2010, p.14).

A semiformação representa a dimensão subjetiva da indústria cultural, os seus conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria preservam a falsa impressão de serem portadores de conteúdos verdadeiros e de se relacionarem através de experiências vivas com o sujeito.

Para a compreensão da sociedade contemporânea é essencial uma análise da mercadoria, no que condiz com a sua forma, estrutura, produção e reprodução. Nesse contexto a mercadoria é compreendida como forma universal de conformação da sociedade, ou seja, a sociedade e os homens são influenciados pela estrutura da troca mercantil, conforme aponta Karl Marx e George Lukács. Nessa estrutura desenvolve-se todas as dimensões da vida dos homens, e nela se estabelece o vínculo necessário entre formação e fetichismo, pois segundo Adorno (2010, p. 25) “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

No comércio da mercadoria, ela não aparece como produto de uma relação de produção humana – como valor de uso – pois o valor social dela desaparece e ela se apresenta apenas como valor de troca, ou seja, ela é apenas o valor que o mercado atribuiu na frieza das relações mercantis. Nesse processo reside o “fetiche da mercadoria”, no qual a transformação do produto em mercadoria se apresenta como se tivesse vida autônoma.

No desenvolvimento da história o fetiche da mercadoria foi incrementado junto ao surgimento de todo aparato tecnológico desenvolvido pela ciência: o rádio, a televisão, as revistas, o cinema, etc, que trouxe consigo não só as características de uma entidade autônoma, mas a promessa da felicidade e suprimir as angústias.

Em *Razão e Revolução* Marcuse (1969) nos apresenta as proposições da teoria de Marx sobre o trabalho alienado e a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho. Segundo Marx, o empregado produz mercadorias para seu patrão, mas o produto do seu trabalho não pertence a si próprio, assim, essa relação o transforma em propriedade do outro como expropriação de sua essência, uma vez que ele é alienado em relação ao produto produzido e também a si mesmo. Para Marx, o trabalho deforma os homens, com a universalização da sua forma vigente de trabalho alienado, subordinando-os à reprodução material concreta na sociedade. Em outras palavras, o

trabalho em sua forma verdadeira, para a auto-realização autêntica do homem e de suas potencialidades conscientemente voltadas para sua formação, não se realiza quando sua energia destinada ao trabalho não está atrelada ao cultivo de sua própria subjetividade e interesses. Nas palavras do autor, “o trabalhador “não afirma mas contradiz a sua essência”.“Em lugar de desenvolver suas livres energias físicas e mentais ele mortifica o corpo e arruína a mente”” (MARCUSE, 1969, p.254).

A indústria cultural tem caráter alienante ao passo que ela produz mercadorias para serem consumidas pelas massas e fábrica o gosto dos consumidores, de maneira a determinar os seus desejos e ser consumida preenchendo o tempo livre dos trabalhadores. Segundo Adorno, o precioso tempo livre em que os trabalhadores poderiam realizar atividades voltadas para o aprimoramento da subjetividade e de seus desejos, acaba se direcionando para o consumo dos produtos da indústria cultural que ocupa esse tempo e por sua vez aliena e os mantém numa relação passiva com a vida formativa, mesmo fora do expediente de trabalho. Esse processo implica num enfraquecimento do eu, que fragilizado tende ao comportamento de assimilação e adaptação canalizado aos interesses objetivos dos produtos culturais.

Para Adorno, da verdadeira formação só participam os indivíduos singulares, que mesmo diante das dificuldades impostas, são capazes de resistir e não sucumbir ao encobrimento da integração que a indústria cultural engloba.

No que diz respeito ao processo de formação, Adorno valoriza a questão da tradição, pois ela é um princípio indispensável já que oferece ao indivíduo significados e modelos para que ele se espelhe. Porém, quando o processo formativo não se efetiva devido a perda da tradição, evidencia-se um estado de carências de imagens e formas, “em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação.” (ADORNO, 2010, p.21).

Segundo Adorno a liberdade que outrora o sujeito conquistou através da dedicação no aprofundamento íntimo do espírito se enfraqueceu, o cultivo da sensibilidade através da memorização e recitações de poesias, dificilmente seria predileção dos jovens de sua época devido à falta de disposição. Da mesma maneira definhou-se as imagens religiosas que transcendem o existente, privando o intelecto e o espírito de uma parte que nutre a formação. Assim, enquanto as carências de imagens e formas são substituídas, a ideologia da semiformação se instaura no lugar do preenchimento da *Bildung*. Podemos compreender através do diagnóstico de Adorno, que o atingimento da maioria kantiana não se realizou, quando na realidade o quadro da crise

formacional se agravou, devido à força contrária gerada pela semiformação e os colapsos trazidos por esta.

Além disso, o processo de formação está atrelado ao processo de identificação. Em contato com os conteúdos formativos o indivíduo assimila elementos da sua cultura numa relação de identificação, e nessa correlação de identificação com elementos identificatórios ou estranhos é que o indivíduo se individualiza. Nesse vínculo de identificação o indivíduo se adapta, mas, ao mesmo tempo, o indivíduo pode transcender o momento adaptativo ao recriar do seu modo sua interação ativa com o mundo cultural e social do qual faz parte a sua formação. Através da experiência com indivíduos, objetos e ideias que surge a possibilidade de se formar, mas, em contrapartida, se for eliminado o momento de diferenciação, a dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata.

Para Adorno é muito difícil que um sujeito semiformado, que se conforma com a realidade existente, integrado a lógica de mercado e aos produtos culturais, seja capaz de se libertar e experimentar a cultura conscientemente. Essa dificuldade se deve ao fato de que no sistema capitalista os homens relacionam uns com os outros por meio das trocas mercantis, e por isso o sujeito se encontra numa condição em que a sua cultura foi contaminada pelas determinações do mundo das mercadorias, que para superá-la ele deve resistir à sua reificação.

Portanto podemos perceber que na concepção de Adorno, um indivíduo adquire a formação através da interação ativa com o mundo e com a cultura do todo social do qual pertence. A semiformação é um substitutivo da experiência que foi destruída:

“o semiformado transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato [...] a semiformação, como consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta às coisas. (ADORNO, 2010, p. 36)

A formação tem dois opostos: a semiformação e a não-formação. A não formação é a ausência da formação e a semiformação representa a formação danificada ou incompleta. O indivíduo semiformado não supera o seu estágio de ignorância, pois acredita que é portador de saberes, mas na realidade está restrito aos aspectos semiformativos. Já para o indivíduo não formado, existe a possibilidade de formação; nas palavras de Adorno: “a não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia [...] podia elevá-los à consciência crítica” (ADORNO, 2010, p.21). Isso significa que a “não cultura” se apresenta como uma condição a ser adquirida, diferentemente do semiformado que nega a possibilidade de atingir um novo patamar.

A semiformação representa a incapacidade do indivíduo realizar/viver experiências e a indústria cultural trabalha através de estímulos planejados objetivamente como por exemplo, podemos constatar através dos mecanismos de propagandas que condicionam as reações dos indivíduos. Esse processo de condicionamento das reações produz indivíduos coisificados e facilmente manipuláveis. Os indivíduos semiformados, de ego fragilizado, são limitados às possibilidades que a indústria cultural oferece, tendo em vista que ela dificulta a reflexão e a experiência.

A experiência – 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. (ADORNO, 2010, p.33)

As inovações tecnológicas e os novos recursos da mídia passaram a cumprir um papel crucial na vida dos indivíduos, alterando as suas formas de pensar e de agir, e além da semiformação ser uma fraqueza em relação ao tempo e à memória: “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (ADORNO, 2010, p.25).

Adorno nos apresenta outra patologia que envolve adulteração dos processos da consciência à regressão psicológica: a semiformação como esfera do ressentimento puro. Para Adorno, a semiformação enquanto superfície adaptativa conserva um potencial destrutivo porque corresponde a certo tipo de rejeição aos processos autorreflexivos. Articulada com a indústria cultural, a pedagogia semiformadora é restrita à fruição da cultura limitada e passiva que não acompanha elementos formativos essenciais para uma experiência autônoma e formadora.

A chocante afinidade de um estado de consciência como o da semicultura com os processos psicóticos, inconscientes, seria uma enigmática harmonia preestabelecida se os sistemas delirantes não tivessem também, ao lado de seu valor e lugar na economia psicológica da pessoa individual, uma função social objetiva. A intuição essencial fica obstruída pela semiformação. Quem dispensa a continuidade do juízo e da experiência se vê provido, por tais sistemas, apenas com esquemas para subjugar a realidade. De fato, não alcançam a realidade, mas contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido. (ADORNO, 2010, p.34)

Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* buscaram expressar a gravidade das tendências regressivas e indissociáveis do progresso na sociedade burguesa ao demonstrarem a essência temerosa da dialética da razão. A razão em sua incapacidade de estabelecer uma relação cuidadosa frente aos objetos a serem conhecidos, perdeu sua capacidade de incorporar as contradições inerentes ao ato cognoscente recalçando as suas limitações no domínio pleno da realidade. Esse comportamento do sujeito cognoscente repele uma possível mediação imparcial com o objeto de conhecimento, o que impede que ele possa ser compreendido e superado, mas na realidade ele se contenta com a instrumentalização das coisas e da sua própria vida. Tendo em vista

os episódios sistemáticos de barbárie e horrores que acometeu-se no mundo, essa patologia ilusória do comportamento humano é denominado por Adorno e Horkheimer como paranoia.

O patológico no antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência da reflexão que o caracteriza. [...] Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar. [...] Na medida em que o paranoico só percebe o mundo exterior da maneira como ele corresponde a seus fins cegos, ele só consegue repetir o seu eu alienado numa mania abstrata. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 156-157)

A semiformação e a paranoia mantém uma relação complementar na medida em que a semiformação reforça o ressentimento que subsequentemente também reforça a paranoia. Na *Dialética do Esclarecimento* os autores mobilizam esse conceito de Nietzsche, que em seu emprego original foi usado para “expressar o ódio impotente veiculado pela moral cristã contra valores aristocráticos inacessíveis a indivíduos inferiores” (BUENO, 2010, p. 304). Os autores fazem a crítica aos conhecimentos instrumentais que possuem certos valores que são aceitos pelos indivíduos semiformados, e perpassam impulsos destrutivos que expressam as condições que permitem gerar o fascismo. Isso se deve ao fato de que a semiformação como esfera do ressentimento revela elevado potencial destrutivo dado certa incapacidade do indivíduo realizar experiências autônomas no mundo que se perdeu a *base econômica da individualidade*, assim em vez de se emancipar através da reflexão crítica, ele se conserva na hostilidade e vontade destrutiva que se volta contra a própria cultura.

Quem dispensa a continuidade do juízo e da experiência se vê provido, por tais sistemas, apenas com esquemas para subjugar a realidade. De fato, não alcançam a realidade, mas contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido (ADORNO, 2010, p.34)

A semiformação como “esfera do ressentimento” tem potencial destrutivo na medida em que propaga certo medo perante o que é diferente, analogamente ao desvairamento paranoico de domínio pleno do mundo por meio do conhecimento. A similitude entre paranoia e semiformação reproduz as condições que geram o fascismo, que enquanto resultado de uma formação pela metade, o ressentido em alguns contextos, canaliza suas pulsões hostis contra as vítimas eleitas por ele. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), no passado a identificação com o *status quo* era obtida por meio do controle sobre os impulsos do *id* sobre o *ego* e *superego*; no entanto, com a indústria cultural e a assimilação dela pelos indivíduos semiformados, não foi mais possível dar uma solução ao conflito pulsional que se forma a consciência moral.

Vivemos em uma época que testemunha um tipo de padecimento psicológico: o declínio do indivíduo, o seu enfraquecimento e a sua vontade de se entregar para as organizações coletivas. As

condições geradoras da barbárie peculiar ao fascismo estão presentes na sociedade contemporânea que sob influência hipnótica de líderes, conseguem mobilizar a libido individual no interior de coletivos, e é capaz de despertar fúria contra vítimas desamparadas que chamam atenção.

Temos, então, a contradição intrínseca ao conceito de *Bildung*, que ao mesmo tempo em que na sua gênese valoriza os aspectos formativos e o desenvolvimento da autonomia e da emancipação, influenciou e transformou a cultura alemã no início do século XX, mas mesmo com toda formação cultural que até certo ponto se realizou na Alemanha, uma das mais barbaras ações humanas teve lugar: o nazismo. Esse fato histórico comprovou com veemência a não realização da *Bildung*, colocando em questão o seu comprometimento enquanto proposta formativa, motivo pelo qual Adorno expressou sua preocupação para lidar com a regressão da cultura: “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p.39).

Quando se trata dos textos de Kant e Hegel, em ambos podemos identificar a importância do tema da formação (*Bildung*) para o desenvolvimento do esclarecimento na sociedade. Como sabemos, a filosofia hegeliana demonstra uma fundamentação da realidade que é resultado das oposições dos fenômenos dialeticamente articulados por uma contradição entre a certeza do sujeito e a verdade do objeto, ou seja, certeza e negação. Para Hegel o sujeito é fenômeno para si mesmo, no ato de construir um saber próprio baseado nas suas experiências. Hegel transferiu a condição de fenômeno para o sujeito através do seu saber, enquanto anteriormente, Kant uniu o fenômeno do sensível ao objeto. A *Bildung* representa o processo de tensão contínua entre espírito e objeto, ou seja, entre autonomia do espírito e conformação à realidade.

Se o esclarecimento foi, pela luz da razão, uma busca por uma sociedade mais igualitária e justa que buscou como principal instrumento a formação cultural (*Bildung*), enquanto processo de libertação dos homens da menoridade política na qual ele está submetido, em contrapartida a semiformação reforça o impedimento para o cumprimento desse ideal. A razão iluminista moderna, apesar de conter dimensões emancipatórias e instrumentais, acaba sendo determinada pela predominância da razão subjetiva que progressivamente ofusca a dimensão emancipatória da razão. No mundo dominado pelos instrumentos de produção, as abordagens qualitativas são ignoradas pelo controle científico que se instaura, dessa forma a natureza interna do homem é conduzida pelo controle do mundo social em que a formação se diluiu, enquanto inibição da experiência formativa pelo processo de semiformação. “A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação” (ADORNO, 2010, p.23), o fracasso da razão está vinculado à uma cumplicidade entre o

desenvolvimento da ciência e da cultura, e a sua estrutura é enfraquecida pela dominação conservadora da formação da base material e espiritual das relações sociais reificadas.

Para os frankfurtianos, a dinâmica da formação cultural no contexto da modernidade não se coaduna com a ideia de progresso do espírito presente na filosofia de Hegel. Há uma relação contraditória nesse processo, pois a concepção de esclarecimento (*Aufklärung*) revela a importância do momento de negatividade do pensamento dialético, tal qual foi apontado por Hegel, entretanto, na dinâmica histórica do progresso moderno ao invés de contribuir para o fim das mazelas humanas, permite que o sofrimento humano se conserve em condições de anulação do caráter objetivo do conhecimento como aqueles presentes nos processos semiformativos que reforçam o *declínio do indivíduo*.

Sendo assim, após discorrermos sobre a conversão da *Bildung* em *Halbbildung* (semiformação), resta-nos realizarmos uma análise sobre o nosso objeto de estudo, o livro *Educação e Emancipação*, afim de compreendermos como o conceito de semiformação – que não aparece de maneira explícita em seus textos de *Educação e Emancipação* – se manifesta ocultamente nas discussões que apontam para uma relação da problemática educacional em Adorno.

3.2 Educação e Emancipação: reflexões sobre “Educação para quê?”

Nosso objeto de estudo, o livro *Educação e Emancipação*, é fruto de uma coletânea de conferências e palestras radiofônicas realizadas por Adorno em debate com seu colega Hellmut Becker⁷. Muitas obras de Adorno foram escritas sob a forma ensaística, sendo considerada pelo autor como uma forma crítica por excelência. Adorno deixa claro essa preferência em seu ensaio escrito em 1957, intitulado *O ensaio como forma*. Nesse trabalho, ele caracteriza o ensaio como uma maneira de expressar a impulsividade subjetiva que se reflete na expressão da ideia, trabalhada de forma profunda na construção de um texto escrito e teórico. Dito isso, podemos notar que tratando-se dos escritos de Adorno, há uma notável diferença entre estes trabalhos e aqueles originados em conferências, palestras e entrevistas, como bem assinalou o autor logo no prefácio do livro que vamos analisar

O autor tem consciência que, por sua eficácia específica, a distância entre a palavra falada e a palavra escrita é ainda maior do que usualmente. Se ele falasse tal como é obrigado a escrever em função do compromisso com a apresentação do objeto, tornar-se-ia incompreensível; mas nada do que pode dizer pode fazer jus ao que é preciso exigir de um texto. Quanto mais gerais são as polarizações, tanto mais aumentam as dificuldades para alguém cuja produção obedece ao princípio de que “Deus reside no detalhe”, como um crítico há pouco atestava gentilmente. Onde um texto deveria oferecer provas precisas, conferências como estas se mantêm presas à afirmação dogmática de resultados. Portanto, ele não pode assumir a

⁷ Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck em Berlim.

responsabilidade pelo impresso, considerado o mesmo meramente como suporte da memória para os que estiveram presentes por ocasião de sua improvisação e que evidentemente pretendem continuar refletindo acerca das questões aventadas com base nos modestos estímulos que lhes transmitiu. No fato de existir por toda parte a tendência a gravar em fita a conversa descompromissada, como se diz, o autor enxerga um sintoma daquele comportamento do mundo administrado que fixa até mesmo a palavra efêmera que tem sua verdade na própria transitoriedade, para comprometer o orador com ela. O registro gravado é como a impressão digital do espírito vivo. (ADORNO, 1995, p.7-8)

Nessa passagem de Adorno, ele ressalta a diferença entre a palavra falada e a palavra escrita. Podemos compreender que para Adorno o trabalho escrito (palavra escrita) é o registro que possibilita uma organicidade na articulação entre uma análise conceitual e o esforço subjetivo da exposição. Sendo assim, também fica evidente que para ele a palavra falada é limitada em comparação com a palavra escrita, pois a gravação de conversas se apresentam como uma condição descompromissada, sendo comparada ao comportamento do mundo administrado que devido ao uso exacerbado de seus recursos recorrentes e efêmeros, pode comprometer a transmissão da mensagem pelo orador. Apesar de Adorno ser cético aos meios de comunicação de massa – dado o caráter regressivo proveniente da difusão de informações articulada através da indústria cultural –, ele não queria abrir mão de apresentar ao público acessível os seus esforços práticos, através da elaboração de uma teoria crítica/educacional, que viesse a oferecer de um modo prático-teórico, as reflexões em seus textos educacionais.

Para fazermos uma análise precisa do nosso objeto de estudo, optamos por nos deter especificamente em cinco textos que compõem a coletânea Educação e Emancipação, tendo em vista que eles fornecem os elementos necessários para a nossa análise sobre a semiformação, sendo eles: “O que significa elaborar o passado”, “Educação após Auschwitz”, “Educação ---- para que?”, “A educação contra a barbárie” e “Educação e Emancipação”. Entre esses textos alguns são frutos de registros de palestras, entrevistas livres, e conferências radiofônicas, sendo que alguns deles posteriormente foram reescritos antes de serem publicados, a fim de minimizar a deformação do objeto debatido que passou por mínimas alterações. Tendo em vista que os textos escolhidos são complementares entre si, nossa análise não pretende se basear na cronologia sequencial cujos temas foram apresentados nas conferências, que sob o foco principal da discussão intitulada: “Questões educacionais da atualidade” teve início em 1959 e durou até o último ano de vida de Adorno que participou pela última vez na sede da Rádio de Frankfurt em 1969.

Theodor Adorno, no texto “Educação – para que?” em conversa com seu colega Becker no ano de 1966 na Rádio Hessen, responde sobre a queixa levantada por Becker ao discorrer sobre o planejamento educacional da Alemanha, fundamentado numa lógica que corresponde estritamente aos planejamentos estatísticos, em detrimento de uma abordagem de análise qualitativa que

valorizasse os conteúdos, gerando a seguinte reflexão norteadora: “o que é e a questão do para que é a educação” (ADORNO, 1995, p.139). Adorno (1995, p. 139-140) responde:

Pelo que sei, justamente os estatísticos, na medida em que refletem sobre seu próprio ofício, concordariam com o senhor e, se posso me adiantar, também comigo: eles diriam que quaisquer considerações quantitativas possuem afinal um objetivo qualitativo de conhecimento. Quando sugeri que nós conversássemos sobre “Formação ---- para quê?” ou “Educação ---- para quê?”, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: *para onde a educação deve conduzir?* A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente a discussão dos diversos campos e veículos da educação.

Ao sugerir a discussão que indaga “*para onde a educação deve conduzir?*”, Adorno retoma o objetivo da educação a fim de ponderar seus propósitos e não correr o risco de negligenciar outros aspectos da educação que poderiam ser considerados. Essa discussão proposta por Adorno é imprescindível, porque houve um tempo – e já dizia Hegel – em que os conceitos de educação e formação eram substanciais e compreensíveis por si mesmos, com base em um contexto da totalidade de uma cultura. Entretanto, no tempo de Adorno e Becker, esses conceitos se tornaram problemáticos e inseguros a ponto de merecer complexas reflexões.

Becker ao dar seguimento no diálogo, deixa claro a dificuldade de se estabelecer uma diretriz segura do que seria um objetivo educacional melhor, mas diante disso, ele aponta para a tendência equivocada da pedagogia moderna em propor modelos ideais a serem difundidos. “Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos” (ADORNO, 1995, p.141). Adorno concorda com Becker e ressalta que no conceito de modelo ideal reside o momento específico da *heteronomia*, que é imposto do exterior como um momento autoritário e usurpatório, pois ninguém tem o direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. Além disso, esse tipo de contradição gera um conflito entre a ideia de homem autônomo e emancipado, conforme foi colocada na formulação de Kant, na exigência de que os homens se libertassem das tutelas de outrem, ou seja, da culpa de sua própria menoridade.

Adorno apresenta a sua concepção fundamental de *educação*, que ao mesmo tempo em que exclui a possibilidade de entendê-la como uma mera “modelagem de pessoas” e transmissora de conhecimentos, desaprova qualquer ato que tenta difundir ensinamentos apenas através do seu exterior, assim, para ele, é necessário uma “*produção de uma consciência verdadeira*” e continua:

Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma

democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p.141-142)

Nessa passagem Adorno enfatiza a importância de uma exigência política da educação. Para ele, numa sociedade democrática quem defende ideais contrários à emancipação é um antidemocrata, porque até mesmo no plano formalista da democracia existem tendências de apresentação de “ideais exteriores” que não foram elaborados pela consciência emancipada, mas pelo contrário, “que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos” (ADORNO, 1995, p.142)

Apesar de Becker concordar inteiramente com Adorno, ele coloca uma preocupação no que se refere ao conceito de “homem emancipado”, para que Adorno não corra o risco de converter esse conceito num ideal orientador. Esse apontamento de Becker aborda um problema que Adorno desenvolveu com base nos estudos das aporias relacionadas ao conceito de autonomia no campo da filosofia moral.

Maia⁸ (2012) se propôs a aprofundar com base no conjunto de conferências ministradas por Adorno, intitulada *Problems of moral philosophy (2001)*, o sentido das aporias relacionadas ao conceito de esclarecimento e da filosofia moral kantiana. Tendo em vista que os textos de matriz adorniana e os próprios trabalhos do autor considera relevante o conceito de esclarecimento apresentado por Kant, em “*Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (Aufklärung)?*” – no qual nos apropriamos nos capítulos anteriores – se faz mister ponderarmos algumas dificuldades apontadas por Adorno relacionada à contradição presente no conceito de Maioridade política e autonomia.

Segundo Maia (2012), o problema fundamental da filosofia moral que Adorno analisa, é a divergência entre os interesses do particular e a lei representante do universal.

Uma vida boa não pode existir em condições nas quais não há convergência, nem sequer num horizonte normativo utópico, entre particular e universal. Mas a resistência a uma individualização heterônoma, assim como às diversas formas de moralidade repressiva que existe na sociedade, tampouco é possível sem alguma representação da vida boa, como argumenta Schweppenhauser (2004), a respeito da filosofia moral de Adorno. O horizonte normativo é pensado por Adorno não como uma representação positiva da vida boa, mas como uma filosofia moral negativa; a norma, portanto, é criticada, e o que resulta é uma negação determinada da moralidade em sua dimensão repressiva e ideológica; ela tem um caráter teórico, e isso significa que tampouco se trata de uma regra de ação, um modelo a ser imitado, mas de uma reflexão que demanda cuidado quando de sua transposição à práxis (MAIA, 2012, p.75)

⁸ MAIA, F. A (2012): *As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Autores associados*

Após essa longa citação, podemos compreender que a tarefa da filosofia moral é exercer seu caráter negativo que pretende desvendar as aporias da moralidade, na sua dimensão teórica e filosófica, sem perder a esperança de estabelecer relações com a vida moral, ao mesmo tempo que considera que não há atalhos que levam a reflexão teórica para a vida moral.

Adorno concorda com Kant ao entender que a maioria política é a capacidade de fazer o uso do próprio entendimento, independente de padrões heterônomos do pensamento dominante. Porém, em certa medida, rejeita a definição kantiana de autonomia, que postula uma esfera puramente formal de interioridade racional em que o sujeito auto-legislante está vinculado pela lei moral universal. Portanto, depreende-se que ao agir apenas de acordo com a lei moral abstrata o sujeito abandona o vivido, o material, a experiência; a individualidade estática e formal do sujeito kantiano está de certa forma em desacordo com as relações dinâmicas que definem os deveres na práxis.

As teorias morais mantêm relação direta com a moralidade e a práxis política que decorre em determinada situação social e histórica, disso infere-se uma questão inicial à reflexão kantiana sobre a moral: “o que devemos fazer?” (MAIA, 2012, p.75, apud, ADORNO, 2001). A resposta para essa pergunta não pode ser encontrada de maneira imediata, apesar de que na atualidade a busca pelas respostas diretas a essa questão “declina, enquanto se multiplicam as receitas de ação com base em modelos para serem mimetizados sem a mediação do pensamento, numa condição heterônoma e regredida” (MAIA, 2012, p.76). Por fim, a lei moral na forma da lei objetiva da liberdade formulada por Kant, o imperativo categórico, não diz respeito às leis histórico-sociais, mas ao que deve existir, o que pode implicar em imperativos ou modelos ideais moralizantes oferecidos sem antes serem refletidos criticamente em sua negatividade, dificultando uma transposição direta da ação teórica para a práxis política e emancipatória.

Ian McDonald (2011) em seu artigo “*Cold, Cold, warm: Autonomy, intimacy and maturity in Adorno*” ao tratar do problema das aporias do conceito de autonomia kantiano, afirma que Adorno tenta corrigir esse conceito retornando o que a ele lhe falta, ou seja, “intimidade” ou “contato vivo com o calor das coisas” e não apenas o cumprimento do dever puro kantiano, mas uma experiência viva necessária para o processo de se tornar maduro.

For these reasons, Adorno’s notion of maturity is to be rigorously distinguished from Kantian autonomy. However – and this is the crucial point – Adorno does not simply set aside the Kantian concept of autonomy. On the contrary, he will try to correct it by returning to it what it lacks, namely, *intimacy* or ‘live contact with the warmth of things’. Thereby, he aims to restore to autonomy its ethical substance or lived ethical context, not as a mere stimulus or supplement to pure duty, but rather as necessary to the very process of becoming morally mature. Is this corrective

gesture, Adorno provides us with a paradigm case of autonomy and maturity. (MCDONALDS, 2011, p. 3)

Feito a ressalva frente as nuances do ideal de emancipação kantiano, retomamos o diálogo entre Adorno que instigado por Becker, concorda com este sobre a necessidade de tomar cuidado com a conversão do conceito de “homem emancipado” em um ideal orientador, e “nos dá uma luz” ao responder como isso se tenciona e o que deve ser levado em conta sobre o conceito de emancipação na prática educativa. (ADORNO, 1995, p. 143)

Adorno insiste que esse conceito precisa ser inserido no pensamento e na prática educacional. Para ele, o conceito de emancipação, além de abstrato é também dialético, e por isso, ele comenta sobre dois problemas inerentes ao conceito que devem ser considerados. Primeiro, que a própria organização em que se vive a ideologia dominante se converteu na própria ideologia social exercendo uma pressão tão grande nas pessoas que supera toda a educação. Para Adorno, o conceito de emancipação seria efetivamente idealista no sentido ideológico se não fosse levado em conta o imensurável peso do obscurecimento da consciência do sujeito em relação ao contexto que vive. O segundo problema, leva em conta que a emancipação significa o mesmo que conscientização/racionalidade de uma realidade, e que a própria realidade envolve um contínuo movimento de interação com a adaptação. Nesse processo reside a tensão dialética no conceito de educação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995, p. 143-144)

Anteriormente apresentamos essa ambiguidade presente no conceito de educação/formação através da abordagem de Adorno no ensaio “*Teoria da Semiformação*”. Na citação acima, Adorno retoma aquilo que se apresenta no conceito de *Bildung* – autonomia e a adaptação – que são entendidas como uma tensão que merece equilíbrio, pois se algum dos dois polos se absolutizar em detrimento do outro, a conformação em relação à vida real ou a cultura do espírito que se dissocia da práxis histórica, se transforma em semiformação e como já foi dito, isso impede que os homens eduquem uns aos outros. Portanto, através da formação existe a possibilidade dos homens serem autônomos, de modo que possam se submeter ao real mas ao mesmo tempo não perder a autonomia de manter suas qualidades pessoais.

Na continuidade da conversa com Becker, Adorno destaca ainda que a importância da educação muda conforme o desenvolvimento da história, mas como já havia mencionado antes, a realidade coercitiva e ideológica da sociedade se impõe tão poderosamente sobre os homens desde a sua infância, que o processo adaptativo do sujeito se torna automático. Adorno continua sua exposição ao falar sobre a educação através de diferentes meios, como a família, a escola, a universidade, que se detém mais na tarefa de fortalecer a adaptação do que fortalecer a resistência à adaptação.

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmo de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância. (ADORNO, 1995, p. 145)

Adorno dedicou através da teoria crítica o seu inconformismo contra o aprisionamento e a manipulação sofrida pelo indivíduo. Para ele, a verdadeira autonomia seria adquirida através da capacidade de resistir contra a mera adaptação que tenta administrar e reduzir a vida dos homens, ou seja, resistir à semiformação. Um outro assunto relevante que os autores se propõem a debater, diz respeito a educação infantil. A questão da educação infantil para Adorno é pontual, pois segundo o autor, desde a primeira infância deve se desenvolver uma educação crítica contra o realismo supervalorizado. Para ele, seria necessário estudar o que as crianças não conseguem mais apreender, para entender: “o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 1995, p. 146).

Adorno no aforismo “*Instituição para surdos-mudos* ” presente na sua análise da vida danificada, na obra de fragmentos intitulada *Minima Moralia*, indicou as fortes tendências do declínio da capacidade de realizar experiências estabelecidas pelo próprio sistema escolar:

Enquanto as escolas adestram as pessoas no uso da fala, assim como na prestação de primeiros socorros às vítimas de acidentes de trânsito e na construção de planadores, os alunos emudecem cada vez mais. Eles são capazes de fazer conferências, suas frases qualificam-nos para o microfone diante do qual se vêem colocados como representantes da média das pessoas, mas a capacidade de falarem uns com os outros se atrofia. Pois esta pressupõe ao mesmo tempo experiências dignas de serem comunicadas, liberdade de expressão, independência e, ao mesmo tempo, relacionamento. (ADORNO, 1993, p. 120)

Na sequência do diálogo, Adorno chama atenção para um aspecto importante da relação da criança com a experiência e o processo de individuação. Segundo Adorno, a importância do ambiente cultural na vida familiar, necessária para que a criança possa desenvolver experiências valiosas, terá grande significado no decorrer de sua vida. Além disso, ressalta que algumas

experiências são constituídas por uma motivação anterior e inconsciente, que tem algo a ver com uma memória involuntária, bem como a facilidade que uma criança tem de adquirir a experiência musical, como por exemplo, adquire quando deitada em sua cama para dormir, escuta atentamente uma sonata para violino e piano de Beethoven, proveniente da sala ao lado. Entretanto, se essa experiência fosse adquirida mediante um processo controlado/ordenado, ela seria duvidosa quanto ao grau de profundidade que ela se realiza.

A reflexão colocada por Adorno nos ajuda a pensar sobre as tensões que nos deparamos, quando direcionamos nosso olhar para as crianças e os jovens – mas não somente os jovens, pois também os adultos e até mesmo as pessoas de idade avançada – que nos dias de hoje em grande medida, são vulneráveis e “vítimas” de uma “falsa socialização”, através do uso exacerbado de dispositivos eletrônicos que se conectam à rede virtual, além dos programas televisivos, e o rádio. No geral as pessoas inseridas nesse contexto de tecnologização, estão em um nível de dependência tão elevado que os aparelhos eletrônicos aparentam portar certo valor vital que funciona como um órgão externo. Adorno direciona a sua atenção para esse ponto nevrálgico que se disseminou junto com a indústria cultural, que ao mesmo tempo em que dificultou o desenvolvimento do aprimoramento das habilidades subjetivas, também aumentou o distanciamento da socialização humana.

Ainda sobre a questão da experiência, Adorno alerta para um fato psicodinâmico que é fruto do antagonismo na relação da esfera da consciência. Segundo o autor, provavelmente existe um número incontável de pessoas, sobretudo de jovens, que até mesmo antes da adolescência já tenha aversão à educação. Isso se justifica porque elas querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias, porque isso só dificulta sua orientação no mundo moldado. Por isso dificilmente os jovens e crianças inseridos nesse contato com as experiências modernas, não gostariam de algo diferenciado ou negariam aquilo que não foi entregue de prontidão, pois assim elas teriam dificuldades em se inserir no mundo massificado que não aceita o diferente, colocando em risco a sua própria existência.

Na adolescência desenvolve-se, por exemplo, o tipo que afirma ---- se posso recorrer mais uma vez à música ----: “A época da música séria já passou; a música de nosso tempo é o jazz ou o beat”. Isto não é uma experiência primária, mas sim, se posso usar a expressão nietzschiana, um fenômeno de ressentimento. Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua “orientação existencial”, como diria Karl Jaspers. (ADORNO, 1995, p. 150)

Na citação anterior, Adorno retoma o tema do ressentimento já abordado por nós. Para Adorno, a constituição da aptidão para a experiência consiste na conscientização que seja capaz de

desvendar os mecanismos de repressão e de formações reativas que deformam as aptidões das próprias experiências das pessoas. O ressentimento não se trata de ausência de formação, mas de uma certa hostilidade frente a mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. A aptidão à experiência constitui o oposto da semiformação: ela é um pressuposto para o aumento do nível de reflexão, que sem vivenciar experiências não permitiria um nível qualificado de reflexão.

Adorno e Becker, ao avançarem no debate, discutem sobre a formação profissional do trabalhador. Eles optaram por esse tema levantado por Becker, tendo em vista que as tarefas que eles atribuíram à educação já não correspondia estritamente a alguma formação superior, mas na realidade se coloca em planos que vistos pelas representações hierárquicas da formação, estão situadas mais embaixo.

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como “pressão do mundo administrado” (ADORNO, 1995, p. 150)

No ensaio *Teoria da semiformação*, Adorno (2010, p.15) toca nesse ponto quando se direciona diretamente para aqueles que estão situados na camada mais baixa da sociedade, aqueles que segundo ele não participam do privilégio da formação, os trabalhadores. Por isso, para Adorno, é necessário uma política cultural socialmente reflexiva, pois o profissional que conserta rádios e o mecânico de automóveis são considerados incultos, dentro dos critérios tradicionais, mas no cotidiano de sua profissão dominam muitos conhecimentos e destrezas que não seria possível obter se faltasse o saber matemático e das ciências naturais, que apesar de estar próximo ao alcance da classe inferior, a arrogância acadêmica talvez não reconheça. Para ele, a aptidão à experiência encontra-se vinculada à própria consciência que é capaz de pensar em relação à realidade, ao conteúdo, e não apenas a capacidade lógica formal de pensar. Nas palavras do autor: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.”(ADORNO, 1995, p. 151)

Por fim, uma última questão que destacamos do texto em análise diz respeito ao processo de individualização. Segundo Adorno, a educação na Alemanha ainda era portadora de uma pedagogia anti-individualista e que prevaleceu no país desde o período nazista. Ele aponta para a necessidade de se opor ao anti-individualismo autoritário, que num contexto de carências de possibilidades sociais de individuação e de colaboracionismo, favorece o enfraquecimento da formação do eu. Porém, ele faz uma ressalva de que a pessoa individualizada que insiste estritamente no próprio interesse e que em certo sentido se considera como um fim último, também é problemática. Adorno

(1995, p. 153) resgata na lembrança uma frase de Goethe que se referia a um artista de quem era amigo: “ele se educou para a originalidade” enfatizando o enfrentamento do problema da anti-individualidade. A individualidade pode se formar no processo que Hegel e Goethe designaram como experiência da “alienação” do não eu no outro, sendo possível um encontro saindo de si para o encontro como o não eu no outro. Portanto, a única possibilidade que existe é cultivar indivíduos sem gerar individualismo, e assim, Adorno finaliza com uma reflexão: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência.” (ADORNO, 1995, p. 154)

3.3 Educação e Emancipação: reflexões sobre “Educação após Auschwitz” e “O que significa elaborar o passado” sob o enfoque do conceito de semiformação.

Nesse momento escolhemos abordar dois textos que compõe o livro *Educação e Emancipação*: “Educação após Auschwitz” e “O que significa elaborar o passado?”, tendo em vista que em ambos o tema central – o nazismo – são trabalhados de modo que eles se complementam e dialogam entre si.

Os textos “Educação após Auschwitz” e “O que significa elaborar o passado?” e os demais que integram o livro *Educação e Emancipação* foram escritos para compor uma série de debates e conferências realizadas por Adorno a respeito da educação. O texto “O que significa elaborar o passado?”, foi apresentado ao público pela primeira vez em 1959 numa conferência para educadores e no ano seguinte compôs uma série de debates realizados na Rádio Hessen, no dia 7 de fevereiro. O texto “Educação após Auschwitz”, por sua vez, foi escrito para compor a referida série de debates na mesma rádio no ano de 1965. Os dois textos são impactantes dado a atualidade do debate educacional que engendram.

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995, p. 119) inicia o texto apresentando a sua exigência máxima para a educação que precede qualquer outra: “Que Auschwitz não se repita”. Para ele, a pouca consciência existente em relação a essa exigência levanta prova de que a monstruosidade desse ocorrido não calou a fundo nas pessoas os sintomas que persistem na possibilidade de que se repita a barbárie, no que diz respeito ao estado de consciência e inconsciência das pessoas. Longe da experiência de Auschwitz ter criado um limite que jamais seria superável, na realidade ela sintetiza uma tendência não apenas materializada que correspondia àquela ocasião, mas uma passível condição de se desdobrar em acontecimentos futuros.

Segundo Adorno, Auschwitz foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Para ele, a regressão à barbárie não se trata de uma ameaça, tendo em vista que a realização de Auschwitz foi a própria regressão, mas a barbárie ainda há de vigorar enquanto as condições regressivas que a geraram persistirem em existir, desdobrando-se em novos acontecimentos futuros.

Nesse sentido, no texto *O que significa elaborar o passado?* Adorno trabalha com a ideia da elaboração do passado como meio de lidar com a memória das atrocidades do nazismo na Alemanha. Para Adorno é assombroso o fato de que as atrocidades cometidas pelo regime nazista possam ser esquecidas, e por isso lidar com a elaboração do passado significa estar atento a essas questões não só na Alemanha mas no mundo.

A reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz acaba sendo obscurecida pelo fato de que é necessário criar consciência desse elemento desesperador sem cair na visão retórica idealista. Sem o desenvolvimento da reflexão e da memória, dificilmente, no presente, podemos fazer uma análise do passado. No ensaio *Teoria da semiformação* Adorno demonstrou como a semiformação traz implicações graves no que diz respeito ao tempo e à memória:

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo (ADORNO, 1972b, p. 230), à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. (ADORNO, 1995, p. 33)

Sem memória não é possível fazer uma síntese consciente da experiência cultural, e dessa forma, essa questão pontual é determinante sobre o propenso esquecimento do passado, como uma tentativa autojustificada que quer se desvencilhar do peso que o passado horrorizante representa na consciência humana. O caráter insuportável diretamente relacionado com o sofrimento das vítimas do nazismo quando negada em sua elaboração, reforça a não percepção e o embrutecimento do sujeito. Nas palavras de Adorno no texto “O que significa elaborar o passado”: “Haveria que subtrair aos assassinados a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança”(ADORNO, 1995, p. 32).

Segundo Adorno, além dessa disposição do esquecimento em minimizar os horrores de Auschwitz, é de difícil compreensão a atitude de pessoas que não se envergonham em usar argumentos como o de que teriam sido assassinadas apenas cinco milhões de judeus, e não seis. É irracional e imensuravelmente desumano a contabilização da culpa que tenta justificar quantitativamente o assassinato administrado de milhões de pessoas ou de qualquer barbárie comparada com outra.

No próprio desenvolvimento da sociedade burguesa, se tornou flagrante na Alemanha, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, um estranhamento da consciência americana em relação à história, que ficou conhecida com a citação de Henry Ford: “History is a bunk” (A história é uma charlatanice), retratando uma imagem terrível de uma humanidade sem memória. A memória, o tempo, e a lembrança, foram liquidadas como se fossem uma espécie de resto irracional, de maneira análoga à progressiva racionalização dos procedimentos de produção industrial que elimina os restos da atividade artesanal e também as categorias da aprendizagem, ou seja, elimina o tempo de aquisição da experiência em relação à determinadas tarefas.

Para Adorno, as condições da possibilidade de se contrapor à repetição de Auschwitz são muito limitadas dado os pressupostos objetivos, sociais e políticos que condicionam a vida, mas devem ser impelidos necessariamente pelo lado subjetivo e sobretudo à psicologia das pessoas.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornam novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 1995, p.121)

O morticínio administrado seria uma expressão da dialética do esclarecimento que se apresenta vinculada a uma estrutura psíquica e social reificada, ou seja, a frieza burguesa. Para Adorno é necessário utilizar de métodos científicos e em específico a psicanálise para estudar os culpados por Auschwitz, visando tentar descobrir como eles se tornaram assim. Portanto, esse tipo de contribuição só ocorreria na medida em que ela colaborasse para a investigação da sua gênese e, na medida em que se conhecesse as contradições internas e externas que os tornam assim, possibilitando tirar conclusões práticas que impeça a repetição de Auschwitz.

As condições que permitem o tipo de barbárie típica do fascismo estão presentes na sociedade contemporânea sendo compatíveis com a existência de instituições democráticas. Como já pudemos ver no capítulo anterior, o problema da coletivização da sociedade foi analisado por Horkheimer que alertou em diversos momentos os danos causados pela irresistível atração que os coletivos exercem sobre os indivíduos. As pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem-se em seres passíveis, que perderam a capacidade de agir autonomamente, restando apenas o comportamento heterônomo autodeterminado. O “caráter manipulador” – típico dos líderes nazistas – termo utilizado no estudo de Adorno intitulado *Authoritarian personality* (A personalidade autoritária), se revela pela fúria organizativa, e através da incapacidade total de realizar experiências humanas diretas, determinada pela ausência de emoções. Sob a influência de líderes com potencial mobilizador da libido individual nos coletivos, a oposição entre os de dentro e os de fora (in-group / out-group) se alimenta através da visão preconceituosa capaz de despertar

fúria dirigida contra as vítimas do momento. Para os teóricos críticos, a reificação do pensamento é um dos fatores mais preocupantes sobre a regressão do indivíduo, tendo em vista que a semiformação não afeta somente de fora para dentro.

O tema da emancipação contrasta com o estado hegemônico da menoridade e coloca em xeque o alto nível do progresso tecnológico da civilização burguesa, uma vez que, mesmo em condições de desenvolvimento técnico, as pessoas encontram-se tomadas por impulsos destrutivos que ameaçam a vida em civilização. Nas palavras de Adorno (1995, p. 132): “Na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’”. Nos anos 40 do século XX, em sua fase vivendo nos EUA, Adorno realizou através do Instituto de Pesquisas Sociais, um estudo empírico intitulado “A Personalidade Autoritária”, com o objetivo de compreender as tendências fascistas presentes na personalidade dos cidadãos norte-americanos. Entre os indivíduos de alta pontuação na “Escala F” que indica empiricamente o potencial fascista dos entrevistados, a pesquisa revelou que em diferentes níveis, a heteronomia se converte em preconceito, anti-intelectualismo, convencionalismo, leitura estereotipada da realidade, entre outras tendências destrutivas e inconscientes. Apesar dessa pesquisa apresentar restrições no que diz respeito à dificuldade de estabelecer uma relação entre psicologia individual e a reificação da consciência numa sociedade fortemente marcada pelo tecnicismo, deve-se levar em conta que ela apresenta conclusões pertinentes que exemplificam o perfil psicológico e cognitivo de um tipo de mentalidade capaz de projetar com eficiência, um sistema ferroviário para conduzir vítimas para o morticínio em massa e tratar com indiferença o que acontece com elas.

Dessa forma, a tarefa do educador e do filósofo em seu esforço de autorreflexão, pode, se possível, mostrar aos alunos as “ideologias” presentes na vida da sociedade culturalmente construída, além do despertar da consciência quanto aos enganos que de maneira permanente estamos submetidos no interior da própria cultura. Nisto reside uma tentativa de crítica inerente ao próprio condicionamento social e suas contradições, que em seu esforço da autorreflexão, tematiza a emancipação na heteronomia, ou seja, a confrontação do progresso burguês com o seu produto: a barbárie. Assim, o dilema a ser enfrentado por educadores e filósofos se encontra no engendramento do progresso com a barbárie, pois num mundo em que a fetichização da técnica com um fim em si mesma, é capaz de produzir em grande escala, mas permanece incapaz de transformar as contradições na base material da sociedade e reorganizá-la de acordo com os parâmetros da racionalidade.

Segundo Adorno, os culpados não são aqueles que foram assassinados, mas os que desprovidos de consciência acabam se voltando com fúria e agressividade para com aqueles. Por

isso, ele ressalta que é preciso se contrapor a qualquer ausência de consciência, para que as pessoas não golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. Para ele, a educação tem sentido unicamente quando é dirigida a uma autorreflexão crítica, e além disso, ele chama atenção para o fato de que os ensinamentos da psicologia profunda, podem, desde a primeira infância, educar o caráter daqueles que devido esta ausência no futuro são propensos a cometerem crimes. Como bem pudemos acompanhar num momento anterior, a valorização da educação infantil por parte de Adorno e Becker na discussão *Educação para que?* está presente também em *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995, p. 123) retoma a temática:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.

Sem a pretensão de querer esboçar um projeto de uma educação, mas apenas de indicar pontos nevrálgicos de Auschwitz, Adorno valoriza a consideração de elaborar o passado, aqui entendida por nós, como um meio de garantir que os mecanismos que permitem tais práticas preconceituosas e de violências existentes no presente, se tornem evidentes a ponto de não permitirmos que elas se reproduzam. Assim, é importante que exista possibilidades de ações políticas para intervir nesse processo e tornar essas práticas transparentes para uma possível elucidação do passado que merece ser reelaborado.

Para que o passado possa ser elaborado é necessário o desenvolvimento da sociedade esclarecida que o sujeito reforce a sua consciência e subseqüentemente o seu eu. O Esclarecimento subjetivo tem o poder de reduzir as forças que condicionam a barbárie, pois a reflexão crítica possibilita a mudança social, e assim, pode conduzir a sociedade através da racionalidade que por sua vez seria capaz de promover o esclarecimento como meio de oposição ao avanço do irracionalismo e da barbárie. Pensando na atuação conjunta de educadores e psicólogos, Adorno acredita que seria possível uma atuação prioritária das tarefas profissionais em nome da objetividade científica que possibilitasse ações práticas de esclarecimento subjetivo.

Assim, frente as necessidades concretas de reconhecer nos erros do passado as condutas irracionais, o campo científico e pedagógico ganha importância e podem através da educação e do esclarecimento, conduzir a sociedade para a reflexão sobre os aspectos bárbaros do passado como possibilidade de serem modificados para a construção de um novo futuro. Para Adorno, o passado só estará plenamente elaborado “no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou.

O Encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1995, p. 49)

3.4 “A educação contra a barbárie” e “Educação e Emancipação”.

Na análise realizada até aqui ficou claro que Adorno não permite oferecer receitas pedagógicas para serem seguidas. Nas suas conferências e escritos que foram organizados no livro *Educação e Emancipação* é um equívoco por parte dos leitores que usufruem do seu trabalho esperar indicações diretas para a *práxis* educacional, embora na sua teoria social, Adorno se baseia numa proposta necessária para a emancipação identificada como o objetivo da educação: uma consciência da realidade capaz de resistir e assim realizar uma transformação radical da forma de dominação que persiste na sociedade capitalista.

Adorno (1995, p. 155) em *A educação contra a barbárie* discute com seu colega Becker o tema relacionado a sua tese: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação”. Embora para Adorno seja imprescindível a desbarbarização, um problema que se impõe é saber em que medida a educação pode contribuir para se efetivar uma transformação em relação ao o indivíduo e os atos de barbárie. No início do debate Adorno apresenta o conceito de barbárie:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização ---- e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendencia imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p. 155)

Adorno considera a tentativa de superar a barbárie como uma medida decisiva para a sobrevivência da humanidade, e ao responder para Becker que se queixou dessa proposta parecer um tanto quanto óbvia, acrescenta que na realidade essa questão não é tão óbvia como parece. Adorno se detém nas concepções educacionais vigentes da Alemanha que segue um modelo que valoriza a mera adaptação ao sistema dominante e que visa orientar valores objetivamente válidos e dogmaticamente impostos, e disso, depreende-se a necessidade de problematizar o tema da barbárie que ainda não foi tratado com o cuidado e nitidez que merece. Becker acredita que a análise do problema da barbárie não deve se restringir somente à Alemanha, pois para combater esse fenômeno por meio da educação deve ser considerado os fatores psicológicos que a engendram. Por outro lado, Adorno prefere desenvolver essas questões no âmbito restrito à Alemanha, pois ela foi palco da barbárie do nazismo e também porque a situação dela é melhor conhecida, já que faz parte

da sua experiência viva. Além disso, para Adorno, a questão que envolve a educação não se restringe apenas aos aspectos psicológicos, mas também aos objetivos que estão presentes nos sistemas sociais.

No que confere à possibilidade da educação, Adorno acredita que pelo simples fato da barbárie passar a fazer parte do centro da consciência educativa, ou seja, a barbárie ser a pauta da educação, ela já seria capaz de provocar uma reação de mudança. Por outro lado, ele reconhece que existem momentos de barbárie e momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e mais precisamente no conceito de educação pretensamente culta. Adorno e Becker concordam que o decisivo seria determinar o conteúdo preciso da desbarbarização e não servirem-se de exigências ingênuas que apregoam tolerância e calma através de lemas dados, que se encontram no plano do elogio à moderação ou até mesmo de eliminação da agressão.

O esforço para lutar contra a barbárie pode ser perigoso tendo em vista que em sua eliminação existe um momento de revolta que pode ser ele próprio designado como bárbaro. Adorno e Becker estão de acordo com o posicionamento de Freud acerca da teoria psicanalítica, que revela a possibilidade de sublimar os instintos de agressão, pois todos os homens inseridos no sistema não estão em certa medida livre dos traços de barbárie, mas tudo dependerá de como através da educação orientar esses traços contra os princípios destrutivos afim de desviar seu curso que vai em direção à desgraça.

Não satisfeito com a definição de barbárie, Becker questiona Adorno sobre os critérios para decidir o que é bárbaro, e relembra o fato que diz respeito a uma revolta da juventude contra o aumento tarifário dos transportes ocorrido na cidade de Bremen, destacando um apontamento feito por um político sobre as atitudes dos jovens que se manifestaram por meio de atos bárbaros contra uma posição pública, comprovando uma verdadeira falência da formação política. Adorno ao se remeter a barbárie deixa claro a importância de definir esse conceito por mais que isso o desagrade. Para Adorno, a barbárie existe em todo ato que regride à agressão física primitiva sem que antes tenha um vínculo transparente com objetivos racionais na sociedade. Sendo assim, do ponto de vista de Adorno, as manifestações dos secundaristas de Bremen demonstraram precisamente que a educação política não foi inútil, pois eles foram capazes de não permitir que lhes fossem retirados a espontaneidade e se convertessem em instrumentos de obediência da ordem vigente. Então, mesmo nas circunstâncias em que a violência conduz para situações constrangedoras, em contextos transparentes em prol de condições humanas dignas, ela não pode ser condenada como barbárie desde que as considerações racionais ou politicamente refletidas rompam com algum limite da legalidade.

A discussão sobre os fins transparentes e humanos invoca uma outra reflexão colocada por Becker: como educar os jovens para que efetivamente apliquem as reflexões a objetivos humanos? A necessidade desse debate se evidencia quando Becker levanta certas considerações sobre procedimentos estritamente racionalizados que podem servir tanto para a dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto, serem transparentes em sua finalidade humana, pois como bem pudemos ver no capítulo anterior, a razão e suas faculdades (objetivas e subjetivas) tensionam-se de modo que no mundo administrado a razão subjetiva e instrumental acaba prevalecendo em nome de poderes estabelecidos conforme a sua configuração e deformidade.

Um outro ponto levantado por Becker diz respeito à pedagogia na Alemanha que instiga a competição entre as crianças, e diz: “aparentemente aprende-se latim tão bem assim por causa da vontade de saber latim melhor do que o colega na carteira à nossa direita ou à nossa esquerda” (ADORNO, 1995, p. 161). A competição entre os indivíduos e grupos promovidas entre professores é considerada no mundo inteiro e em sistemas políticos como um princípio pedagógico saudável. Entretanto, Becker afirma que a competição quando não é dosada, representa em si um elemento de educação para a barbárie. Adorno partilha do mesmo ponto de vista, que a competição na realidade é um princípio contrário a uma educação humana, e lembra da sua época de boa formação escolar em que era valorizado a capacidade de refletir as debilidades dos próprios atos para que pudessem objetivar as próprias imaginações. Os aspectos educacionais do sistema de ensino alemão que implementam a competitividade entre os alunos são considerados como instrumentos que visam aumentar a eficiência do ensino. Por outro lado, são nesses propósitos educacionais que os autores veem a possibilidade de ser feito algo fundamental em relação à desbarbarização, como diz Adorno, para desacostumar as pessoas de se educarem por cotoveladas.

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. (ADORNO, 1995, p. 165)

Adorno e Becker são cientes de que a condução da luta contra a barbárie por meio da descrição e debate da mesma seja uma opção a ser apreciada, porém a aversão exagerada frente à barbárie contém elementos que podem comprometer esse processo. Becker indica a necessidade de intervir logo na infância, pois nesse período algumas adequações sociais são decisivas e definitivas e precisam ser reconhecidas pelo olhar científico dos efeitos da socialização nessa idade. Adorno ressalva que a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio de autoridade que se encontra na cultura. Disso resulta a necessidade de que as agressões renunciem o seu caráter bárbaro e por conseguinte se renuncie ao comportamento autoritário e à formação de um

superego rigoroso. Para Adorno, na primeira infância a dissolução de qualquer autoridade não esclarecida constitui um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização. Entretanto, o desafio está em tentar minimizar essas questões considerando que os pais das crianças também são produtos dessa cultura barbara porque perderam a sua *base econômica da individualidade*.

Dito isso, Adorno e Becker concordam que no processo educativo é necessário também as manifestações de autoridade, pois nelas existe a chance do comportamento agressivo assumir um outro significado na medida em que as decisões tomadas não são cegas e não se originam do princípio da violência, ou seja, essas ações quando são conscientes possuem seu momento de transparência para a própria criança.

Na última conferência intitulada *Educação e Emancipação*, Adorno inicia o seu discurso retomando a exigência de uma emancipação política que aparentemente se evidencia como exigência em todo sistema político democrático. Como sabemos, a ideia de emancipação se remete àquela formulação kantiana sobre “o que é esclarecimento?”, em que ele define a maioridade e também a emancipação, afirmando que a maioridade é a capacidade do indivíduo tomar decisões e coragem de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem. Para Adorno, esse “programa” de Kant é extraordinariamente atual, pois o sistema democrático de direito se repousa na formação da vontade de cada um em particular e se sintetiza nas eleições representativas. Por isso, para que se possa evitar um resultado irracional, há de se pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir do próprio entendimento.

Becker assinala que apesar dessa proposta ser necessária, na Alemanha a educação não tem seguido o caminho para uma emancipação. Isso acontece porque a educação alemã é organizada em níveis estruturais⁹ que classificam os alunos conforme o talento individual. Mas para Becker, é necessário fazer jus à questão da emancipação através da superação do falso conceito de talento que tem determinado a educação alemã, tendo em vista que em seu laudo publicado no Conselho alemão de Educação intitulado “*Talento e aprendizado*”, fica claro que nos pareceres psicológicos e sociológicos o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que o seu desenvolvimento depende do desafio a que cada um é submetido. Isso significa que é possível conferir talento a alguém, e a partir disso, a possibilidade de levar cada um a aprender por intermédio da motivação, converte-se numa forma particular de desenvolvimento da emancipação. Nas palavras de Becker:

Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas a emancipação pela demolição da estruturação

⁹ Becker se refere aos níveis: altamente dotados, medianamente dotados e desprovidos de talento.

vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo. (ADORNO, 1995, p. 170-171)

Adorno continua a exposição sustentando uma perspectiva diversa da que seu colega colocou, e prossegue sobre uma reflexão peculiar da sua experiência. Nesse sentido, ele fala sobre os efeitos das suas produções intelectuais não se relacionarem de modo decisivo com o talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas devido a inúmeros acasos felizes comenta que em sua formação não foi submetido aos mecanismos de controle poderosíssimos da universidade. Segundo Adorno, a ciência e a educação se revela em diversas áreas castradas e estéreis, em decorrência dos mecanismos de controle que acabam valorizando a ideia de genialidade. Além disso, o talento em seu aspecto psicodinâmico segundo o qual não é uma disposição natural – apesar de que em alguns casos nota-se uma existência mínima – pode ser verificado que através da relação com a linguagem, a capacidade de se expressar, em todas as coisas, ou seja, a ideia de talento é inerente às condições sociais, e o pressuposto de emancipação depende de uma sociedade que está em busca da liberdade.

No entanto, Adorno deflagra um problema parecido com aquele que foi mencionado na conferência anterior quando se remetia à questão da educação contra a barbárie, no que diz respeito ao complexo pedagógico ou a literatura pedagógica ter abandonado a ideia de educação para a emancipação e no seu lugar, nas palavras do autor:

encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. Em minha opinião essas coisas deveriam ser expostas e apresentadas de modo mais acessível, tal é o mofo que continua envolvendo na Alemanha até mesmo uma questão aparentemente tão pertinente ao plano do espírito como a emancipação. (ADORNO, 1995 p. 172-173)

Adorno acredita que filosoficamente é muito ~~bem~~ possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja o produto do espírito absoluto, mas por causa disso não é permitido duvidar de que sem o pensamento ou um pensamento rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito para uma prática correta. Becker na sequência do diálogo retoma o problema da adaptação que se instaura na educação infantil e que teve grande êxito desenvolvendo uma pedagogia em detrimento dos efeitos do idealismo alemão.

Um pouco mais adiante, Becker indaga Adorno (1995, p. 176) sobre uma questão que chama a sua atenção: “é correto considerar a autonomia nesta forma como conceito oposto à autoridade?

Não seria necessário refletir essa relação de um modo um pouco diverso?” Adorno responde que a autoridade diz respeito à relação com o processo de socialização na primeira infância, e por esta via considera que existe também uma confluência deste ponto com as categorias sociais, pedagógicas e psicológicas. Nas suas palavras: “o modo pelo qual ---- falando psicologicamente ----- nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade” (ADORNO, 1995, p. 176-177).

Para Adorno, as crianças consideradas autônomas e com opiniões próprias passam por um processo que Freud denomina como *desenvolvimento normal*, em que elas se identificam com a figura do pai e, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a e apropriando-se, para posteriormente num processo doloroso e marcante perceber que a figura paterna não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, e por isso, se libertam dele tornando-se assim pessoas emancipadas. O momento da autoridade parece ser um pressuposto genético necessário ao processo de emancipação dos sujeitos, mas de modo algum deve-se glorificar ou conservar esta etapa adaptativa, pois se assim acontecer dificultaria a sua saída da minoridade.

Becker ressalta que o rompimento com a autoridade é necessário, mas esse processo só ocorre na medida em que haja nesse encontro uma identificação com o sujeito autoritário para que ele possa ser superado. Para que a emancipação possa se realizar ela precisa de uma firmeza do eu, que segundo Adorno a exemplo disso ele pode ser encontrado no modelo do indivíduo burguês. Sendo assim, o mesmo processo que torna possível a maioria pela emancipação também coloca em risco os resultados da emancipação a partir da fraqueza do eu, pois como afirmou Kant ao responder a pergunta: “vivemos nós em uma época esclarecida? Disse: não, vivemos em uma época de esclarecimento”. Essa afirmação de Kant é muito questionável pois existe uma pressão inimaginável exercida pela organização do mundo, ou num outro sentido mais amplo, pelo controle da indústria cultural e, portanto, é necessário enxergar as enormes dificuldades que se opõem à emancipação.

A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma e nisto reside a dificuldade tão imensurável de que possamos agir conforme nossas próprias determinações. Enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas de tal modo que elas absorvem tudo e aceitam passivamente o que é dado dentro das conformações de heteronomia distorcendo a consciência. Isso ocorre dentro de instituições e até mesmo no que diz respeito à educação política, então, o desafio que se coloca em relação à emancipação é: como podemos alcançá-la? Além disso, quando pensamos na formação cultural no Brasil devemos levar em conta que o ideal de *Bildung* não se aplica de modo imediato tal como se consolidou no contexto alemão.

Assim, no que diz respeito a *Bildung*, seria necessário mais estudos detalhado sobre o tema da formação no Brasil, mas vale ressaltar que o objetivo que aqui nos propomos não está pautado na realização de estudos de caso de alguma escola ou instituição específica. Adorno em seu diálogo com Becker ressaltou a importância e a necessidade das pesquisas se voltarem para a realidade escolar através da análise psicossocial, e por assim dizer, a sua filosofia tem muito a nos revelar sobre as pesquisas pedagógicas na perspectiva da Teoria Crítica da educação. Assim, nos detemos principalmente nas questões filosóficas de Adorno para pensarmos nos problemas relacionados ao conceito de semiformação e a sua deturpação da formação, tendo em mente a tentativa de compreender as diversas maneiras em que isso se apresenta na realidade educacional.

Como bem podemos acompanhar ao longo desse trabalho, numa sociedade em que prevalece a razão subjetiva e o poder ideológico da indústria cultural, a dimensão crítica da cultura que poderia garantir a emancipação, se desvincula da ação social quando cede lugar para a semiformação. Isso resulta a necessidade de uma educação – em termos emancipatórios – que privilegie a autorreflexão crítica sobre o processo de semiformação da sociedade que ela se converteu.

Portanto, percebemos que a semiformação e a barbárie são fenômenos complementares enquanto expressam as condições geradoras do fascismo, e se intensificam na medida em que favorecem os impulsos destrutivos dos indivíduos. O indivíduo semiformado em sua incapacidade de realizar reflexões acaba convertendo a possibilidade de apreensão das coisas em ressentimento, ou seja, a sua revolta cega se origina da não abertura frente ao conhecimento.

No que diz respeito a uma tarefa importante dos educadores que desejam trabalhar uma pedagogia que visa a emancipação nos termos da Teoria Crítica, é imprescindível o direcionamento dos educandos a uma educação para a contradição e para a resistência. A consciência crítica inconformada se volta para as relações sociais permitindo que o sujeito em determinados contextos saia do seu momento meramente adaptativo, já que numa democracia é possível nos opormos ao que está posto, como um processo que visa promover a emancipação política através da crítica à semiformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria Crítica da sociedade oferece os elementos necessários para a realização da crítica social contemporânea tendo em vista a atualidade dos debates promovidos pelos frankfurtianos. Notamos que a orientação para a emancipação humana fundamentada no pensamento de Adorno é um exemplo evidente de que ainda existe a necessidade e a possibilidade para as reflexões dessa natureza. Acreditamos que a Teoria Crítica no campo educacional continua sendo extremamente fecunda para refletirmos sobre os limites e possibilidades de um projeto de educação voltado para a tematização da emancipação na heteronomia e que confronta a modalidade burguesa de progresso com seus produtos de barbárie. Nos dias de hoje, tendo em vista que a barbárie humana sequer foi amenizada, a questão da emancipação se apresenta ainda como um requisito necessário e talvez mais premente que no tempo de Adorno.

No Brasil, a prática educacional privilegia o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo, ou seja, a quantidade em detrimento da qualidade. O processo de disseminação da semiformação no contexto de sua configuração histórica exige a compreensão dos fatores que produzem a deformação da subjetividade, para que seja possível através da crítica social, realizar a transformação da sociedade. Como investigamos a partir do pensamento de Adorno e Horkheimer, numa sociedade em que prevalece a *razão instrumental* e a ideologia da *indústria cultural*, a dimensão crítica da cultura que poderia garantir a emancipação se desvincula da ação social e acaba cedendo lugar para o conformismo e a adaptação. O papel do educador autorreflexivo se direciona para a crítica dialética do progresso que se configura hegemonicamente na sociedade burguesa. A formação cultural enquanto contraposição à semiformação não se esgota apenas pelos aspectos subjetivos e individuais. Em essência, se define numa luta política que implica na mudança das condições sociais objetivas e materiais que de certo modo permitiriam que os ideais de uma vida justa e humana não fossem massacrados pela ideologia dominante. Ou seja, para se efetivar e realizar a emancipação enquanto elemento central da educação, ela deve ser tematizada na crítica à semiformação.

Embora a escola carregue consigo uma herança de reprodução social, ela ainda é uma instituição poderosa no processo de emancipação humana que pode transformar e ao mesmo tempo também ser transformada conforme a dinâmica sociocultural. A figura do professor é central nesse processo e ele deve exercitar a autocritica para reconhecer os tabus da própria profissão e identificar os problemas psicológicos e sociais que interferem no seu ofício, sendo assim possível combatê-los e eliminá-los. É necessário que os educadores assumam a identidade de trabalhadores que intermedeiam a difusão da cultura, através do processo de construção da memória histórica e de

significados que tenham por princípio desreificar o conhecimento como possibilidade de reelaborar o passado e a partir do acúmulo da experiência histórico-social criar os projetos futuros, tendo em vista não cometer os mesmos erros passados, como coloca Adorno, para que Auschwitz não se repita.

Pensando nos desafios que permeiam o meio educacional, entendemos que o referencial teórico utilizado por nós subsidia as reflexões para responder as questões que envolvem os problemas educacionais e sociais de nossa realidade. Analisar o engendramento do progresso com a barbárie implica em conduzir a perplexidade que o educador crítico deve enfrentar. Podemos destacar a dificuldade de se educar num país de capitalismo tardio em que a vida é modelada pela razão instrumental e que encontra dificuldade em produzir finalidades que atendam a objetivos eticamente humanos. É notável a persistência da escassez de recursos e a opressão num país que apesar de possuir avançado aparato técnico e ser grande produtor de alimentos, boa parte de seus habitantes padecem de fome ou ainda não tem acesso à água potável e saneamento básico. As contradições na base material da sociedade e a incapacidade da humanidade de organizar o mundo em parâmetros racionais configura os desafios que os educadores que assumem a postura de educar para a emancipação deverão desenvolver enquanto crítica negativa do progresso burguês, seja no que se refere à expansão desmedida da racionalidade instrumental, seja no que se refere à semiformação.

A educação tematizada na heteronomia implica na autorreflexão do campo educativo, e nesse sentido a educação contra a barbárie pode ter entre seus objetivos a reflexão crítica sobre as causas e consequências da semiformação. Para tal reflexão nos deparamos com os desafios de educar – sem idealismos mas sendo realistas frente ao contexto vivido – para lidar com as experiências de um país que foi construído através da mão de obra escrava e onde o índice de desigualdade social é elevado; num país que apesar de ser portador de grande biodiversidade natural, atualmente vivencia o desmatamento e desastres ambientais, corrupção generalizada, intolerância religiosa, preconceito racial, violência policial, violência de gênero, etc... ou seja, contradições que merecem a atenção não somente dos educadores mas da sociedade como um todo.

Assim, mesmo que a hegemonia da semiformação se perpetue em proporções indefinidas, é urgente a exigência de uma consciência socialmente reflexiva para que as barbáries sejam interrompidas e os educadores tenham como premissa obrigatória a “não repetição das atrocidades”. Podemos compreender que na sociedade contemporânea, a supressão da tensão entre conceito e objeto ofusca os potenciais dialéticos do pensamento, desafiando os educadores a rever a necessidade e a importância do momento negativo enquanto um processo necessário para o trabalho

pedagógico que oferece a possibilidade da contradição e da autorreflexão crítica como parte essencial para o caminhar da humanidade.

Portanto, compreendemos que a educação sozinha não é capaz de mudar a sociedade, mas ela é parte de um todo social que pode contribuir para as mudanças sociais quando destinada a uma produção de consciência verdadeira. Se emancipar, falar através do próprio entendimento, cultivar a memória e o inconformismo, a individualidade sem ser individualista, desenvolver a capacidade de pensar e fazer experiências, são os objetivos primordiais de uma educação crítica e formativa que visa contribuir para que o indivíduo avance nesse difícil processo histórico que caminha na contramão de uma educação para a emancipação. A formação (*Bildung*) enquanto práxis humana é indissociável do processo que possibilita que o homem participe ativamente do contexto histórico e cultural, enquanto sujeito que faz “o uso da própria razão sem a tutela de outrem”, conforme pusera Kant. A formação (*Bildung*) dentro da tradição kantiana faz a defesa do esclarecimento como possibilidade de sair do estado de menoridade, permitindo que o sujeito possa fazer o uso público e político da razão. Partindo de uma perspectiva dialética, a formação cultural está inserida no desenvolvimento histórico do homem, não apenas como reflexo passivo das condições existentes, mas como sujeito político ativo da transformação social vivida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 2, ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- ADORNO, T.W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTORIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____. **Prismas: Crítica Cultural e Sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. **O ensaio como forma**. In: Notas de literatura I. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas cidades . Ed 34. 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**/ Walter Benjamin. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras escolhidas, v.1)
- BOLLE, Willi. **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná. 1997.P. 9-33.
- BRITTO, F. L. **Sobre o conceito de educação [Bildung] na filosofia moderna alemã**. Educação On-line, n. 6, 2010.
- BUENO, Sinésio Ferraz. **Educação, paranoia e semiformação**. Revista: Educação em Revista. Belo Horizonte, 2010.
- CANDIOTO, C. **Ética e dever moral em Kant**. Revista: Ética abordagens e perspectivas. Curitiba: Editora PUCPR. 2011
- GOETHE, Joham Wolfgang Von, **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HERMANN, Nadja. Biopolítica, **Arte de viver e educação**. Marília: cultura acadêmica. 2012.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: editora Unesp, 2015.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?** Trad. Raimundo Vier. In: Kant: Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. (Tradução de Francisco Cock Fontanella: Über Pädagogik). UNIMEP: Piracicaba, 1996.
- LOPES, Filho. **O esclarecimento como história do progresso do saber: um diálogo conflitante entre as filosofias de G. W. F. Hegel e T. W. Adorno**. In: IX Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS, 2012, Porto Alegre. IX Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MAIA, F. A. **As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória**. Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas, SP: Autores associados. 2012

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução: Ruy Jungmann. Jorge Zahar, Rio De Janeiro. 1990

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ____ et. Al. (Org). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Ufscar, 1998.

PAGNI, P. A. . **Iluminismo, Pedagogia e Educação da Infância em Kant**. In: Pedro Angelo Pagni; Divino José da Silva. (Org.). Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história. 1ed.São Paulo: Avercamp, 2007, v. 1, p. 165-186.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**. Trad. Marília Barroso. Rio de Janeiro: Editoria Saga 1969.

MACDONALD, I. (2011). **Cold, cold, warm: Autonomy, intimacy and maturity in Adorno**. *Philosophy & Social Criticism*, 37 (6), 669–689. In: <https://doi.org/10.1177/0191453711402940>

SUAREZ, R. **Nota sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural)**. In: Kriterion: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, nº112, dez.2005, p.191-198. Disponível em <http://www.scielo.org.br>
Acesso em: 2017.