



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO EM KANT E ADORNO:
UM PARALELISMO CONCEITUAL PELA VIA PEDAGÓGICA**

GERALDO FREIRE DE LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2013

Lima, Geraldo Freire de

L732a Autonomia e emancipação em Kant e Adorno : um paralelismo conceitual pela via pedagógica / Geraldo Freire de Lima; orientador Edmilson Menezes Santos. – São Cristóvão, 2013.

176 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2013.

1. Educação - Filosofia. 2. Iluminismo. 3. Autonomia (Filosofia). 4. Pedagogia crítica. 5. Teoria crítica. I. Kant, Immanuel, 1724-1804. II. Adorno, Theodor W., 1903 – 1969. III. Santos, Edmilson Menezes, orient. IV. Título.

CDU 37.01



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GERALDO FREIRE DE LIMA

**AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO EM KANT E ADORNO: UM
PARALELISMO CONCEITUAL PELA VIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 15. 02. 2013

Prof.º Dr.º Edmilson Menezes Santos (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Prof.ª Dr.ª Sônia Barreto Freire
Programa de Pós- Graduação em Educação (UFS)

Prof.º Dr.º Daniel Omar Perez
Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2013

DEDICATÓRIA

À minha avó Maria do Carmo de Lima (*In Memoriam*), por gerar vidas que gerou vidas.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, o Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos, pela competência, pela tranquilidade, e pelo modo de conduzir. Estar sob sua orientação é, antes de tudo, uma experiência de sabedoria.

Aos meus pais Aldomiro Freire de Lima e Marlene Dantas Freire de Lima, meus irmãos Grazielle Freire de Lima e Fagner Freire de Lima, minha cunhada Jacqueline Tavares de Souza, às minhas primas Gracyanne Freire e Adriana Freire, e demais familiares, pela compreensão e apoio.

A todos os professores e professoras, e demais membros da equipe do NPGED, em especial os professores (as) Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, Dr. Itamar Freitas, Dr. Paulo Sérgio Marchelli, Dr^a. Eva Maria Siqueira Alves, Dr^a. Ana Maria Freitas Teixeira, Dr^a. Maria Lúcia Machado Aranha e Dr. Luiz Eduardo Menezes de Oliveira.

À professora Dra. Sônia Barreto Freire, ao professor Dr. Everaldo Vanderlei de Oliveira e ao professor Dr. Daniel Omar Perez, pelas preciosas contribuições.

Aos colegas do Instituto Freudiano de Psicanálise, que contribuíram e contribuem muito para a minha formação, representados por Suely Sobral, Dr. Sérgio Santana, Luciana Sabino, Anderson Xavier.

À colega Cassia Moreira de Alcantara, pela indispensável força de suas correções.

Aos professores e colegas do NEPHEM, que cooperaram direta e indiretamente para este trabalho, em especial Suzi Garção, Christine Arndt, Vlademir de Oliva, Lidiane Freitas, Guilherme Fernandes, Lúcia Rizzetto e Lia Presgrave.

À professora Diana Isabel Shrewsbury.

Aos colegas professores e servidores do Instituto de Ensino Rui Barbosa (IERB) e do Colégio Estadual João Alves Filho, em especial à diretora Adriana Hora Santos, pela sua complacência e atenção, e à diretora Eliana Rocha Gama.

Aos colegas de turma do mestrado em educação 2011 da UFS, pela troca de sabedoria e amizade e pelos momentos agradáveis da nossa convivência.

Aos amigos de todas as horas, Alberto Silveira, Carolina Hahn, Lídia Arnaud, Flávia Oliveira, Acival Dória, Daniela Santos, Danielle Magalhães, Kleber Gavião e Mariana Monteiro. Aos irmãos de música, César Ribeiro, Dálvaro Soares, Dalmar Soares e Michele Menezes, e aos companheiros de estrada, Tony Souza, Arney e

Francisco Santana (Chicão). Grato a todos pelos incentivos e pela compreensão da minha ausência temporária.

EPÍGRAFE

“A esperança de que o horror terreno não detenha a última palavra é, sem dúvida, um desejo não científico.”

Max Horkheimer, 1971.

“Ainda que se frustrem as esperanças, a dignidade de preservá-las nos impedirá sempre de transpor o limiar da barbárie.”

Franklin Leopoldo e Silva, 2000.

RESUMO

Os escritos de Kant, assim como de outros filósofos da *Aufklärung*, evidenciaram a importância que tal movimento político-intelectual dava à Educação, deixando clara a relação entre conhecimento e liberdade, situando-a, simultaneamente, como fim e meio do desenvolvimento do saber e da vida ética. A pedagogia que emana deste contexto tem como finalidade uma educação moral, sustentada na investigação conceitual de um ideal de autonomia humana. Contudo, os instrumentos de crítica kantianos, dentre eles o conceito de autonomia, foram vistos como sendo eles próprios uma ameaça ao *Esclarecimento*, convertidos, segundo determinados processos históricos, num “engodo das massas”. Esse argumento foi apresentado na crítica da razão técnica de Adorno (juntamente com Horkheimer), a *Dialética do Esclarecimento*. Segundo o pensador frankfurtiano, o desenvolvimento da sociedade a partir do Iluminismo, no qual se enfatizou o papel da educação e da formação cultural (*Bildung*) em busca da emancipação do homem, conduziu, inexoravelmente, ao seu contrário: à barbárie, à acomodação e à “semiformação”. Entretanto, em sua intervenção no discurso pedagógico, percebemos a elaboração de uma concepção de educação/formação ainda pautada na ideia de emancipação, conceito necessariamente devedor da ideia kantiana de autonomia. Desta forma, através de uma análise conceitual, ao mesmo tempo filosófica, histórica e pedagógica, demonstraremos em que pontos e momentos tais conceitos – de autonomia e de emancipação – se aproximam e se distanciam em seus determinados contextos intelectuais, traçando, assim, um paralelo possível entre o pensamento pedagógico de Adorno com relação ao de Kant.

PALAVRAS-CHAVE: Adorno. Autonomia. Emancipação. Esclarecimento. Kant.

ABSTRACT

The writings of Kant and other philosophers of the *Aufklärung*, highlighted the importance of that political-intellectual movement to education, making clear the relationship between knowledge and freedom, placing it as both the means and the end of developing knowledge and of an ethical life. This kind of pedagogy focuses on moral education, and on research supports a conceptual ideal of human autonomy. However, the Kant's critical instruments, among them the concept of autonomy were seen as a threat to their own Enlightenment, converted, using any predetermined historical processes, a "deceit of the people". This argument was showed in Adorno's (and Horkheimer's) critical technical reason: the *Dialectic of Enlightenment*. According to Adorno, the development of society from the Enlightenment, that reinforced the role of education and the cultural formation (*Bildung*), that searched the emancipation of the man, led, inexorably, to its opposite: to the barbarity, to the conformation and to the "half-formation". However, in his intervention in the pedagogical discourse, it is observed the development of a concept of education/formation yet based in the idea of emancipation, a concept necessarily debtor to the Kant's idea of autonomy. Thus, through a conceptual analysis, the same time a philosophical, historical and pedagogical's analysis, it will be demonstrated how points and moments such concepts – of autonomy and emancipation – which approach and move away in their particular intellectuals contexts. In his way one can trace a possible parallel between Adorno's pedagogical thought concerning to Kant's pedagogical thought.

KEY-WORDS: Adorno. Autonomy. Emancipation. Enlightenment. Kant.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 Kant e o Esclarecimento.....	27
2.1 O Iluminismo e a modernidade filosófica	28
2.2 Kant e o Esclarecimento: a época da crítica	40
2.3 Esclarecimento e autonomia: o que é o Esclarecimento?	47
3 Esclarecimento e Educação	63
3.1 Esclarecimento e pedagogia: o pietismo e as universidades modernas na Alemanha de Kant	65
3.2 Kant e a pedagogia: <i>Sobre a Pedagogia</i>	75
3.3 Autonomia e educação moral	85
4 Adorno, a Teoria Crítica e o Esclarecimento	93
4.1 Adorno e a Escola de Frankfurt: breve tempo, longa história	94
4.2 A teoria crítica da sociedade	101
4.3 Esclarecimento e Emancipação: a <i>Dialética do Esclarecimento</i>	113
5 Educação e Emancipação	123
5.1 Adorno e a indústria cultural: a crítica da ideologia	125
5.2 Adorno: <i>Educação e Emancipação</i>	135
5.3 Experiência formativa e Emancipação	147
6 Conclusão	154
Referências	169

1 Introdução

O século XX principiou-se de forma bastante conturbada, escoando-se nele agitações históricas – de cunho político, cultural e epistemológico – que transcorreram e irradiaram-se a partir de séculos anteriores. Junto a toda aquela movimentação histórica brotaram também debates e construções teóricas a fim de diagnosticar fatos e fenômenos sociais decisivos do seu tempo, assim como, quando possível, apontar alternativas práticas. Nesta esteira, a “Escola de Frankfurt”¹ começou também a lançar o seu programa analítico e suas diretrizes críticas em torno de alguns temas centrais. Vários campos e vários eixos temáticos permearam os trabalhos dos frankfurtianos, desenvolvidos de forma conjunta ou isoladamente. Abordar toda esta diversidade de temas levantados, refletidos e criticados pelos mesmos é uma tarefa por demais extensa, pois, como nos lembra Freitag (2004, p. 33):

Cabe ainda lembrar que autores tão diferenciados como Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Habermas, Schmidt, Tiedemann e outros revelam sensíveis diferenças entre si, tanto em sua postura epistemológica quanto em suas estratégias políticas, enfatizando de forma bastante diversa os aspectos da realidade analisada.

Isso nos obrigaria, pois, a examinar todos os seus alicerces e pressupostos, necessariamente uma tradição intelectual (filosófica, histórica, sociológica, psicológica etc.) muito ampla, que vai dos antigos gregos à Freud, passando, essencialmente, por Francis Bacon, Descartes, Kant, Hegel, Karl Marx, Max Weber, Nietzsche, Dilthey, Bergson e Lukács, o que “[...] exigiria uma equipe de estudiosos especializada em tudo, de musicologia a sinologia. Exigiria, em suma, uma outra Escola de Frankfurt” (JAY, 2008, p. 30). Longe de constituírem um bloco teórico monolítico, ou situarem-se em torno de um sistema fechado de pensamento, os frankfurtianos defenderam, por vezes, posições diferenciadas e divergentes, entretanto, certas dimensões teóricas também apresentaram convergências e até contribuições mútuas. Assim, destacamos três principais temas que evoluíram e entrelaçaram-se desde o advento da Escola até a atualidade, sejam eles: “a dialética da razão iluminista e a crítica à ciência, a dupla face

¹ Dedicaremos, no capítulo quarto deste trabalho, um espaço para explicar com maiores detalhes a respeito da concepção histórica e filosófica da Escola de Frankfurt.

da cultura e a discussão da indústria cultural, e a questão do Estado e suas formas de legitimidade na moderna sociedade de consumo” (FREITAG, 2004, p. 32).

A proposta desse trabalho tem como enfoque os dois primeiros daqueles temas, mas torna-se necessário antes abordar, histórica e filosoficamente, a raiz constituinte do sujeito moderno: o sujeito moral kantiano. O “movimento das Luzes”² não se inicia a partir dele, entretanto, como demonstraremos, encontrou nele seu principal desfecho. O Esclarecimento (*Aufklärung*)³ alemão fecha um ciclo do Iluminismo em geral ao mesmo tempo em que desencadeia outros. A “teoria crítica da sociedade” e a “dialética do esclarecimento” são ainda desdobramentos dele.

Em sua *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer afirmaram que o programa iluminista, em seu conjunto, fez grandes promessas ao gênero humano, asseveradas principalmente nas noções de “liberdade” e de “progresso”, dentre outras, todas elas garantidas pela razão. A razão, segundo eles, com toda a sua criteriosa potência, considerada a única capaz de livrar os homens dos grilhões da ignorância e da

² “As Luzes” (*Les Lumières*) é uma expressão advinda da expressão francesa “*La Lumière de la Raison*” (A Luz da Razão). O termo *Iluminismo* será aqui empregado para referir-se de forma geral ao movimento cultural europeu do século XVIII de vasta abrangência política, filosófica, literária e pedagógica, dentre outras, que tinha como proposições comuns suplantar os traços políticos e culturais de Antigo Regime (*Ancien Régime*), vistos como entraves ao progresso da humanidade, e superar as superstições e o misticismo através do uso da razão. Tal movimento, surgido a princípio na França, alastrou-se pelos grandes centros urbanos europeus tomando contornos específicos em cada região onde foi desenvolvido. O termo *Ilustração*, e seus derivados *ilustrar* e *ilustrados*, portanto, estarão aqui associados aos *Lumières*, as Luzes francesas; por sua vez, os termos *Esclarecimento*, *esclarecer* e *esclarecido*, farão menção à *Aufklärung*, ou seja, o Iluminismo em sua proposição germânica. Seguimos também o parecer de Reinhard, testemunha crítica de ambos os movimentos (as *Lumières* e a *Aufklärung*), que, ainda no calor dos acontecimentos históricos, nos diz que *Aufklärung*: “É uma palavra alemã que não pode ser traduzida em francês pela palavra *Lumières* como sua correspondente” (REINHARD, 1991, p. 132). Cf. REINHARD, 1991.

³ Adotamos aqui o termo *Esclarecimento* para traduzir a palavra alemã *Aufklärung*, a qual aparece tanto nos textos originais de Kant quanto nos de Adorno. Acolhemos esse termo (esclarecimento) também baseados no vocabulário filosófico brasileiro devidamente reconhecido, o qual já demarca uma posição consolidada e amplamente divulgada em traduções brasileiras de textos de ambos os autores, a exemplo do texto *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (*Aufklärung*), traduzido por Floriano de Souza Fernandes (Petrópolis: Vozes, 2010), e do texto *Dialética do Esclarecimento*, traduzindo por Guido Antônio de Almeida (Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985). Destarte, alguns tradutores das obras de Kant e Adorno para a língua portuguesa, como, respectivamente, Artur Morão (KANT, Lisboa: Edições 70, 2008.) e Zeljko Loparic (ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. *O conceito de iluminismo*. In: Textos Escolhidos [Os Pensadores]. Tradução de Zeljko Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Nova cultural, 1996), optaram por traduzir *Aufklärung* por “Iluminismo”, escolha que não aplicamos, pois julgamos deixar o termo impreciso e descontextualizado, como aponta Almeida: “Em Adorno e Horkheimer, o termo é usado para designar o processo de ‘desencantamento do mundo’, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela. Por isso mesmo, o esclarecimento de que falam não é, como o iluminismo, ou a ilustração, um movimento filosófico ou de uma época histórica determinados, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência” (ALMEIDA, 1985, pp. 07-08). Conferir também o que nos diz Floriano de Souza Fernandes em sua primeira nota do tradutor em *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (*Aufklärung*) (Petrópolis: Vozes, 2010, p. 63).

servidão, através do “desencantamento do mundo”, transformou-se, ela mesma, numa pujante ferramenta de opressão, convertendo-se, portanto, a partir de um dado processo histórico-dialético, justamente em seu contrário: num “encantamento mítico” e num verdadeiro “engodo das massas”, renunciando, assim, ao seu compromisso original. O Iluminismo, segundo os autores da *Dialética do Esclarecimento*, apesar de ter sido autoconsciente e auto-afirmativo, fundante de uma época moderna, não fora autocrítico, faltou-lhe o elemento negativo. Entre as promessas do Iluminismo, como um todo, e suas efetivações, há, segundo aqueles teóricos, uma fissura e um desvio de graves consequências históricas em seu sentido trágico: uma verdadeira desvirtualização dos seus propósitos. Trata-se de um movimento dialético porque a mitologia, segundo suas análises, já era esclarecimento – primitivo, porém esclarecimento – e o Esclarecimento (o do século XVIII) recai à sua condição primeira, ou seja, reincide no mito, caracterizando, portanto, um movimento de progressão e regressão histórica da razão emancipadora⁴. O Esclarecimento recuou diante da verdade, “o temor da verdade” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13) é seu elemento negativo ausente. Desta forma, segundo a observação de seu desdobramento histórico, o movimento filosófico que marcou a história do ocidente a partir do século XVIII, o qual se sustentava na ideia de igualdade humana a partir de uma compreensão universalizante da razão, fora transformado numa “racionalidade produtivista” e “alienada”, num “saber instrumentalizante”, conseqüentemente num poderoso instrumento totalizante de poder a serviço do interesse econômico burguês, e uns dos principais geradores da defasagem e da deformação cultural e da “barbárie” nos séculos subsequentes:

[...] como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente [...] A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 184).

O centro de interesse da teoria crítica da sociedade “[...] deslocou-se definitivamente da teoria da revolução frustrada para a da civilização frustrada”

⁴ Este assunto será melhor explicitado no quarto capítulo deste trabalho.

(WIGGERSHAUS, 2006, p. 339). Deste modo, segundo tal perspectiva, os frankfurtianos concluíram: a composição iluminista concretizou-se em *Auschwitz*⁵.

No entanto, no tocante ao diagnóstico sobre o Esclarecimento, faz-se mister aceitarmos a sugestão do próprio Adorno: é necessário irmos às bases das promessas do Esclarecimento. Desta forma, isolamos aqui o que entendemos ser o elemento centralizador – por meio de suas promessas, ideais e teorias – das principais aspirações da modernidade e, em especial, do movimento das Luzes: seu “projeto pedagógico”.

Que existe, portanto, uma crítica adorniana às pretensões político-filosóficas dos modernos parece ser necessário aqui reafirmarmos; é este, pois, o conteúdo geral da *Dialética do Esclarecimento*. Mas junto àquelas pretensões, acrescentamos ainda uma aspiração pedagógica, causa praticamente unânime entre eles (os modernos), logo, o teor da crítica adorniana parece também incidir sobre as propostas pedagógicas dos modernos. Se há uma crítica direta ao filósofo Kant, será também necessário demonstrarmos, pois, como veremos, Adorno faz referências constantes àquele pensador e à sua filosofia de forma geral, em especial à sua filosofia moral (prática). Mas o que levantamos como hipótese é se há uma crítica adorniana dirigida especificamente à “pedagogia kantiana”.

Somos favorecidos, de antemão, por dois elos comuns entre os dois pensadores alemães: o interesse de ambos pelo tema da pedagogia, e o foco, também comum, que ambos apresentam como sendo a finalidade de toda pedagogia possível: a liberdade humana. O que supostamente parece constituir uma diferença entre eles (Kant e Adorno), afirmamos ser o nosso fio condutor: enquanto Kant baseia-se no conceito de autonomia para se atingir a liberdade através de uma via pedagógica, Adorno envereda pelo conceito de emancipação. Assim, ao sustentar-se no conceito de emancipação como finalidade humana, a partir de uma crítica (social) permanente, não estaria Adorno sendo um herdeiro do conceito kantiano de autonomia? Na tentativa de desconstruir aquele conceito, não parece ele ter incorporado-o como base e como meta da sua crítica e da sua dialética? Ao estabelecer uma “crítica” sobre a pedagogia moderna, e em especial ao sujeito moral kantiano, como levantamos, não parece Adorno o fazer de

⁵ Esta referência diz respeito ao grupo de campos de concentração, e ao mesmo tempo de extermínio, de *Auschwitz-Birkenau*, localizados no sul da Polônia. Durante a Segunda Guerra Mundial o governo nazista de Hitler construiu dezenas daqueles campos de extermínio espalhados por todo território ocupado, tais como os de *Treblinka*, *Bełżec*, *Sobibór*, *Chełmno* e *Majdanek*, só para citar alguns. *Auschwitz*, talvez por ter sido o maior de todos os campos de concentração e extermínio, assim como o que mais dizimou vítimas, tornou-se símbolo do holocausto perpetrado pelo nazismo. Adorno, em sua *Dialética do Esclarecimento*, assim como em outras das suas obras, utiliza com frequência o termo *Auschwitz* justamente como metáfora, ao mesmo tempo, do terror nazista, do genocídio e do holocausto.

forma kantiana? Pois, segundo o próprio Adorno: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p. 125). Eis um elo que nos guiará para tentar responder, de forma geral, à nossa hipótese.

Pretendemos, assim, responder a tais questionamentos observando primeiramente as relações conceituais entre as ideias de “educação” e “autonomia” em Kant, e “formação cultural” e “emancipação” em Adorno, através de seus nexos formativos e pedagógicos destacados de algumas obras, demonstrando e justificando em que pontos seus pensamentos se aproximam e se distanciam, apresentando como direcionamento os conceitos de autonomia, de emancipação e de formação (*Bildung*)⁶.

Ora, nos vemos diante de várias concepções pedagógicas modernas, assim como de várias análises e críticas sobre as mesmas. Por que então “eleger” Kant e Adorno como representantes, respectivamente, de uma pedagogia moderna e de sua crítica? Além de Kant, outros teóricos modernos dedicaram-se também, de maneira original e marcante, ao tema da pedagogia em sua forma filosófica (como Locke, Rousseau, Condorcet e outros). Além de Adorno, outros pensadores também criticaram os fundamentos e as pretensões pedagógicas dos modernos (tais como Hegel, Nietzsche, Scheler e outros). Justificamo-nos.

Inicialmente, apoiamo-nos naquele filósofo – Kant – por ser ele considerado, acompanhando o pensamento de Hegel, o principal representante do estabelecimento de um discurso moderno propriamente dito, discurso calcado na constituição de uma subjetividade propriamente dita, assim como um dos ordenadores das noções mais bem fundamentadas de “esclarecimento”, “autonomia” e “educação” do século XVIII. Hegel (1998, p. 363), em sua *Filosofia da História*, nos diz:

⁶ Com o vocábulo *Bildung* encontramos um problema análogo ao vocábulo *Aufklärung*, ou seja, uma dificuldade em fazer-se uma tradução exata para nossa língua, devido a polissemia que tal termo apresenta em sua língua de origem. Logo, também adotaremos a expressão mais reconhecida pelo vocabulário filosófico brasileiro, assim como pela justificativa de ser o termo que mais se aproxima do contexto educacional e pedagógico em questão, ou seja, “formação”, e ainda, “formação cultural”. É também importante ressaltar que o termo “formação” é o mais recorrente na tradução brasileira da obra *Sobre a Pedagogia*, de Kant (2006), quando se refere ao termo *Bildung*, como por exemplo na passagem: “O homem tem necessidade de cuidados e de *formação*. A *formação* compreende a disciplina e a instrução” (KANT, 2006, p. 14, grifo nosso). No original: “Der Mensch braucht Wartung und *Bildung*. *Bildung* begreift unter sich Zucht und Unterweisung” (KANT, I. *Über Pädagogik*. AK IX; p. 443, grifo nosso). Contudo, lembremos que em algumas passagens do mesmo texto o termo *Bildung* também pode ser traduzido por “educação” ou por “cultura”, como nesta citação: “Portanto, a educação consiste: 1. na cultura *escolástica* ou mecânica, a qual diz respeito à habilidade: é, portanto, *didática (informator)*” (KANT, 2006, p. 35, grifo do autor). No original: “Sie besteht demnach 1) aus der scholastisch = mechanischen *Bildung* in Ansehung der Geschicklichkeit, ist also didaktisch (Informator)” (KANT, I. *Über Pädagogik*. AK IX; p. 455, grifo nosso).

De imediato, podemos observar que o mesmo princípio foi apresentado teoricamente pela filosofia de Kant, na Alemanha. Segundo ele, a simples unidade da autoconsciência, o *eu*, é a liberdade inabalável, pura e simplesmente independente, e a fonte de todas as determinações universais do pensamento – a razão teórica e, do mesmo modo, a mais sublime de todas as determinações práticas – a razão prática como vontade livre e pura.

E segundo, porque justamente o instrumental crítico kantiano, a principal base do Esclarecimento (*Aufklärung*), foi visto, por Adorno (e Horkheimer), como sendo ele próprio uma ameaça ao Esclarecimento (*Aufklärung*). Para Adorno, o desenvolvimento da sociedade a partir do Esclarecimento (*Aufklärung*), no qual se enfatizou o papel da educação e da formação cultural em busca de uma autonomia humana, conduziu, inexoravelmente, ao seu contrário: à barbárie, à acomodação e à “semiformação” (*Halbbildung*)⁷: “O progresso converte-se em regressão” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15). O desdobramento histórico da sociedade ocidental nos séculos ulteriores ao período do Esclarecimento, como um todo, teve regências nobres e elevadas, mas um desfecho trágico. Portanto, nossa “escolha” não é casual ou arbitrária, pois muitos problemas da filosofia da educação apontados na atualidade, em especial aqueles notabilizados pelos frankfurtianos aqui considerados, possuem ligações necessárias com uma constelação conceitual elaborada no passado, em particular no século XVIII, os quais torna-se necessário explicitar, concatenando-os e encaminhando-os cada um em seus devidos contextos. Conceitos tais como os de modernidade, progresso, crítica, esclarecimento, autonomia, subjetividade, moralidade, civilização, emancipação, cultura, *Bildung* e formação, dentre outros, compõem um conjunto de ideias interdependentes que demonstram, como pretendemos confirmar, as nossas posições sobre a educação e a pedagogia, justificando, assim, a nossa indicação frente àqueles pensadores.

⁷ Segundo Leo Maar (2003, p. 459): “Semiformação (*Halbbildung*) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista”. Mais adiante ele acrescenta: “[...] *uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela*” (LEO MAAR, 2003, p. 462, grifo do autor). Outras considerações sobre o termo “semiformação” e seus derivados, “semiformado”, “semiculto”, aparecerão no decorrer do trabalho, em especial no quinto capítulo.

A abordagem sobre a educação, desde os gregos, sempre foi vista do ponto de vista de um desafio, de ordem prática e principalmente teórica. Prova disso é a extensa literatura sobre o tema, que perpassa toda a história do ocidente. Literatura tal, em quase sua totalidade, contraditória e incompleta, afinal, assim como na arte de governar, na arte de educar todos nós parecemos ter soluções próprias. Com relação às ciências não é muito diferente. Praticamente todas as áreas da teoria e da ação humana interessam-se pela educação e precipitam seus saberes em sua direção, o que torna a sua abordagem, sobre qualquer ótica, muitas vezes confusa e desestimulante. Abordar o tema da educação é, assim, previamente, um compromisso sempre espinhoso. A pedagogia, do ponto de vista de uma teoria, nem sempre foi considerada ciência, debate que persiste até hoje, flutuando nas marés das modas e das necessidades pedagógicas imediatistas, as quais, muitas vezes, ultrapassam o interesse científico. Mas, para o movimento iluminista, a pedagogia representava mais que uma prática educativa, formulava-se como “filosofia da educação”.

Poucos foram os temas e as conclusões unânimes ao movimento geral das Luzes e ao espírito moderno, no entanto, aqui reafirmamos, o tema da “pedagogia” foi um desses poucos elementos capitais. Estabelecer uma abordagem sobre o projeto pedagógico na modernidade é, de fato, outra tarefa demasiadamente complexa, pois trata-se de várias concepções, orientações e discursos a respeito da formação/educação⁸ do homem ocidental entre os séculos XVII e XVIII. Discursos aqueles que, apesar das suas particularidades, conservaram principalmente dois feixes em comum: o homem é destinado à educação, à cultura e à moralidade; e este destino é traçado pela própria razão. Temos assim, no século XVIII, “Século das Luzes”, uma relação intrínseca entre “educação, racionalidade, subjetividade e moralidade”, que estão na base do pensamento moderno, e que, portanto, constituem uma pedagogia propriamente dita, a qual tem como finalidade a liberdade do homem, ou seja, sua “autonomia”: “A autonomia é, portanto, o princípio da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional” (MENEZES, 2010b, p. 203).

⁸ Nem todos os filósofos modernos que se dedicaram ao tema da pedagogia fizeram uma diferenciação conceitual tão precisa, em seus devidos idiomas, entre os termos “formação, educação e pedagogia”. Como trataremos aqui, sobretudo, do pensamento pedagógico kantiano, torna-se necessário fazermos, a princípio, uma distinção técnica entre os conceitos de *Bildung* (formação), *Erziehung* (educação) e *Pädagogik* (pedagogia), assim como diferenciá-los da “instrução” (*Unterweisung*) e da “disciplina” (*Disziplin/Zucht*). O sentido técnico de cada um destes conceitos, na forma em que aparecem no texto *Sobre a Pedagogia*, de Kant (2006), será explicitado no decorrer deste trabalho.

Ainda que consideravelmente original, podemos encontrar no século XVIII, no tocante a alguns temas e controvérsias filosóficas, certo encadeamento e dependência com relação ao século anterior. O século XVII, ainda mais carregado de tensões e contrastes que o seu sucessor, já inicia o processo, ainda que assimétrico, de uma verdadeira redefinição do papel da pedagogia e da educação, a exemplo de alguns trabalhos de Locke sobre o assunto⁹. Porém, somente a partir da segunda metade do século XVIII é que o discurso sobre a educação é posto como paradigma, assumindo uma forma fundamentalmente filosófica. Desde o início do processo de esclarecimento, o tema da formação, de uma arte da educação (pedagogia) conduzida pela razão, seria privilegiado e praticamente unânime, debate promovido por importantes teóricos, a exemplo de Rousseau, Condorcet, Helvetius e, sobretudo, Kant.

Para os primeiros modernos (século XVII), educação e racionalidade já se apresentavam como proposições filosóficas conexas, mas “é a Kant que devemos remontar para situar o surgimento de uma responsabilidade plena e total do sujeito, não unicamente diante do conhecimento, mas também diante do mundo” (VINCENTI, 1994, p. 10). Por via do conceito de liberdade (*Praktische Freiheit*), e somente a partir dele, foi possível a Kant sustentar a essência do sujeito filosófico. Para ele não bastava ser homem (natureza) e não bastava ser racional, sem certa condução, uma condução moral dirigida pela racionalidade com vista à autonomia, o homem não cumpriria sua “destinação” (*Bestimmung*). Auxiliar na constituição desse sujeito moral, segundo Kant, seria o papel da educação esclarecida, assim como uma obrigação intelectual do *Aufklärer*. Desígnio o qual Kant nos indica não tratar-se de uma tarefa simples, imediata e exclusivamente individual, mas sim um processo complexo, extenso e que requer um interesse coletivo (cosmopolita).

Diante de um sujeito livre, seu destino está, portanto, orientado, mas seu tempo ainda por fazer-se. De tal modo, como consequência direta da necessidade de uma nova formação no processo civilizatório, encontramos novos procedimentos teóricos com relação à pedagogia e novos delineamentos das concepções de História: “Os filósofos assumem-no [processo civilizatório] dentro de um ideal histórico, a história está a serviço da educação” (MENEZES, 2000b, p. 114). A época moderna, mediante a

⁹ Em especial os textos: *Alguns Pensamentos Sobre Educação, Alguns Pensamentos Sobre Leitura e Estudo para um Gentil-homem, Instruções para a Conduta de um Jovem Gentil-homem, Do Estudo e Escolas de Trabalhos*. Cf. LOCKE, John. *The Works of John Locke in Nine Volumes*. London: Rivington, 1824, 12th ed. Sendo o primeiro considerado o texto de referência lockeana no tocante ao tema da educação.

maioria de suas filosofias, rompe com a “História Teológica” e com a “Providência”, como nos diz Hilsdorf (1988, p. 68): “[...] Deus tem o seu lugar, mas afastado do mundo [...]”. Então, o homem vê-se agora sozinho (livre) num mundo a ser constituído: “[...] O peso da Graça na vida do homem deslocou-se para o da razão: daí o invariável otimismo antropológico dos pensadores iluministas” (HILSDORF, 1998, p. 68).

Este homem moderno, principalmente a partir do século XVII, não se reconhece mais simplesmente como obra acabada, definitiva – ainda que faltante e imperfeita (pecador) – e sim como um ser incompleto, em processo, em formação, afinal, outra natureza humana. Tornou-se imprescindível assumir uma “história dos homens”, de base racional, científica, e, sobretudo, livre. Para reconhecer-se como ser racional e autônomo, foi preciso antes, portanto, emancipar-se da Teologia, para assim constituir uma liberdade a partir de si mesmo (do homem). Para tanto, fez-se urgente elaborar e construir novos princípios, novos fins, calcados em novos alicerces, pois não se tratava mais de salvar suas almas e formar o “bom cristão”, e sim definir o destino do homem enquanto comunidade moral. Fosse como fosse a essência humana, foi necessário interferir sobre ela, instruí-la, melhorá-la, lapidá-la, enfim, educá-la: “[...] o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT, 2006, p. 16). A pedagogia esclarecida, deste modo, foi esboçada num sentido bastante amplo e abrangente (universal), pois educar o homem não significava mais somente cultivar o crédulo, o indivíduo, ou mesmo o cidadão, significava, antes de tudo, traçar o destino próprio da humanidade rumo ao bem, tornou-se indispensável formar a si próprio, o homem formar o homem. Educar-se, segundo a pedagogia da *Aufklärung*, era pôr a humanidade nos trilhos do progresso, ou seja, do melhor.

A partir de século XVIII começou, então, a firmar-se um novo ideal formativo/pedagógico entre os povos de língua alemã, que viria substituir todas as concepções anteriores de educação, ideal este expresso numa única palavra: *Bildung*. Tal conceito não só representava todo um ideal formativo a ser perseguido, como tornou-se um dos pontos fundamentais da pedagogia moderna. A *Bildung*, como ideal educativo/formativo na Alemanha do século XVIII, tem conexões com a arte, com a moral e com a cultura, e sofreu, por um lado, copiosa influência do movimento religioso “pietista”¹⁰, que segundo Weber (1999, p. 93):

¹⁰ Informações adicionais sobre o pietismo consultar WEBER, 1999. Em especial o capítulo II, tópico B.

[...] significou apenas a penetração da conduta metodicamente controlada e supervisionada – deste modo ascético – nas seitas não calvinistas. O luteranismo, porém, iria necessariamente sentir este ascetismo racional como um corpo estranho, a falta de consciência das doutrinas pietistas alemãs foi o resultado das dificuldades decorrentes do fato.

E, por outro, sofreu influencia também do movimento realista-racionalista, retratando, assim, o que já se praticava em algumas universidades germânicas.

No processo de esclarecimento, destarte, a realização do projeto de uma *Bildung*, como processo de desenvolvimento educacional unido à autonomia do sujeito, tornou-se promessa e elemento central, no qual se pressupunha um progresso tanto pessoal quanto coletivo (social). Educar/formar o ser humano, singularmente, passou a significar, assim, bem conservar a própria espécie. Tornar o homem autônomo, por meio da consciência de si e por meio de uma devida condução da razão (educação), passa a constituir, a partir do século XVIII, um novo *ethos* filosófico, identificado por Hegel (1998) como o nascimento da Filosofia propriamente, pois, segundo ele, os modernos são os primeiros a reconhecerem a si mesmos como sujeitos livres a partir da flexão da razão, convertendo, assim, o conhecimento (objetivo) em filosofia da liberdade (filosofia moderna). Entretanto, há uma distinção entre a consciência histórica dos “novos tempos” – da “nova época” ou “tempos modernos” – e o uso do termo “modernidade”, conceito este por demais sobrecarregado. Do senso comum aos meios acadêmicos mais clássicos, aquele conceito, ao longo do seu emprego, foi ganhando sentidos, significados e contornos dos mais variados e adversos possíveis. Assim, ao nos atermos a uma crítica da pedagogia moderna, torna-se imprescindível nos posicionarmos acerca de qual conceito de modernidade assumimos, pois, em sua forma filosófica mais acabada, como uma “teoria da modernidade”, podemos ainda encontrar outras versões¹¹. Destacamos, assim, três frentes acerca do conceito de modernidade e sua relação com a pedagogia e o Esclarecimento: as Luzes Francesas, pelas quais, como nos indica Hegel (1998), os acontecimentos históricos da Reforma, da Ilustração e da Revolução Francesa permitiram estabelecer o princípio da subjetividade; o filósofo Kant, que ainda segundo Hegel, é o primeiro filósofo a desenvolver um conceito preciso de modernidade; e o diagnóstico contemporâneo de Jürgen Habermas ao discurso da modernidade.

¹¹ A exemplo de Max Weber, Karl Marx e outros.

Deste modo, se faz necessário resguardarmos a sugestão de Habermas: “Temos de reexaminar o conceito hegeliano de modernidade para podermos julgar se é legítima a pretensão daqueles que estabelecem suas análises sobre *outras* premissas” (HABERMAS, 2000, p. 08, grifo do autor).

Para Hegel, a modernidade, em si, é a forma histórica da subjetividade. O pensador reconhece que o homem ocidental do século XVIII, através do uso da razão e suas capacidades, apreende o conceito de liberdade, princípio que está na base da fundamentação de uma época, uma época moderna: “A consciência chegou até aqui, e esse é o principal momento da forma na qual o princípio da liberdade se concretizou, pois a história universal nada mais é que o desenvolvimento do conceito de liberdade” (HEGEL, 1998, p. 373); segundo ele, “o último estágio da história” (HEGEL, 1998, p. 363), o momento presente. O discurso da modernidade, segundo Hegel, tal qual corroborado pela filosofia crítica kantiana, estabeleceu o discurso do tempo presente, de base racional, moral e, principalmente, livre. Hegel, vê na filosofia kantiana “a essência do mundo moderno concentrada como um foco” (HABERMAS, 2000, p. 29). Na modernidade, acompanhando o pensamento de Habermas, a vida religiosa, o Estado, a sociedade, a ciência, a moral e a arte são encarnações do princípio da subjetividade, que Hegel entende como, em primazia, o princípio dos “tempos modernos”.

O discurso histórico da modernidade foi, de forma conceitual, com Hegel, convertido em problema filosófico por excelência. Segundo Habermas (2000, p. 24, grifo do autor): “[...] apenas no final do século XVIII o problema da *autocertificação da modernidade* se aguçou a tal ponto que Hegel pôde perceber essa questão *como* problema filosófico e, com efeito, como o *problema fundamental* da sua filosofia”. Os pensadores modernos, portanto, conscientes do seu momento histórico, esboçaram a preocupação em autoreferendarem-se e autocompreenderem-se, pois, por meio da reflexão, elevaram a sua época à consciência de si, desta forma, não mais podiam buscar no passado modelos exemplares. O problema da autocertificação se deu pelo contraste com o passado.

O filósofo de Königsberg define precisamente o século esclarecido: é o século da crítica: “A Crítica é, de qualquer maneira, o livro de bordo da razão tornada maior na *Aufklärung*; e, inversamente, a *Aufklärung* é a era da Crítica” (FOUCAULT, 2005, p. 341). Além disso, podemos acrescentar, é também a era da pedagogia (GUSDORF, 1973, p. 155). Os trabalhos de Kant, assim como de outros filósofos da *Aufklärung*, a exemplo de Lessing (1841), Fichte (1988) e Humboldt (1969), só para citar alguns,

evidenciam a importância que o Esclarecimento (*Aufklärung*) dava à educação, deixando clara a relação entre saber e liberdade, situando-a, simultaneamente, como fim e meio do desenvolvimento do saber. Sem educação/formação (*Bildung*) não há Esclarecimento (*Aufklärung*) e vice-versa. A educação/formação (*Bildung*), segundo aquele movimento intelectual, seria o próprio destino do homem, o qual o conduziria à sua autonomia, princípio que vai de encontro ao próprio ideal da *Aufklärung*: “A *Aufklärung* identifica-se profundamente com este projeto educativo, porque seus ideais de humanidade e de autonomia, sem ele, estariam fadados à utopia” (MENEZES, 2000b, p. 124). Kant nos ensina o que é filosofar: pensar autonomamente.

Pensar por si mesmo significa procurar em si mesmo a suprema pedra de toque da verdade (isto é, em sua própria razão); e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é o *esclarecimento* [*Aufklärung*] (KANT, 2010b, p. 61, grifo do autor).

Neste sentido, o princípio de autonomia, em Kant, confunde-se com o próprio ideal do Esclarecimento e com o seu projeto educativo: “O educador é, por sua tarefa, o *Aufklärer* por excelência” (MENEZES, 2000b, p. 116).

Kant, mesmo acreditando e afirmando o valor da educação para o progresso da espécie humana, não o faz de forma incauta, pois, em seus escritos sobre a educação, cita que essa melhora depende da capacidade do homem em desenvolver suas disposições para o bem e que as mesmas não estão prontas: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 2006, p. 15). O que pode transformar tais disposições é uma sólida formação moral. Então, aqui reiteramos: é o “sujeito moral” o alvo da educação para o filósofo de Königsberg, pois é aquele que usufrui, quando possível, do âmbito da liberdade.

Adorno (1985), por sua vez, concebe a segunda metade do século XX como uma situação histórica em que a luta para realizar os ideais da *Aufklärung*, da *Bildung* e da educação, em seu sentido crítico, se tornariam impraticáveis, pois, com o estabelecimento da lógica dominante e repressiva do capitalismo em todas as dimensões e em todos os níveis da vida, a “racionalidade instrumental” ganhou supremacia sobre as demais opções existenciais, intelectuais e políticas: “O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos

homens” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20). A liberdade humana, tal qual preconizada pelo Esclarecimento, não realizou-se, pois, segundo Adorno, mediante o estabelecimento de uma racionalidade instrumental, a mesma tornou-se submetida à uma “racionalidade irracional”. Assim, o ser humano não mais pode escapar dos imperativos e das manipulações do sistema capitalista, instauradora de uma semiformação (*Halbbildung*): “A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo” (LEO MAAR, 1995, p. 19). Numa “sociedade administrada”, geradora de uma educação normalizadora e adaptativa, fechada em seu condicionamento social, o conceito propositivo de esclarecimento, assim como de uma *Bildung*, parece ter fracassado, ou, aparentemente, se despoticado.

Todavia, gostaríamos aqui de enfatizar não somente o aspecto negativo do diagnóstico crítico sobre o conceito de modernidade contido na *Dialética do Esclarecimento*, mas também destacar seu caráter afirmativo (conteúdo positivo), pois, na perspectiva mesma dos dois autores, uma teoria crítica só faz sentido na medida em que os dois aspectos conjugam-se um ao outro, ou seja, criticar o passado para inquirir e resgatar o que de benigno ele prometeu: os rumos de uma efetiva liberdade humana: “A crítica aí feita ao esclarecimento deve preparar um conceito positivo do esclarecimento, que o solte do emaranhado que o prende a uma dominação cega” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15). Criticar o Esclarecimento não significa assim, na visão de Adorno, descartá-lo junto à sua promessa, e sim reclamar sua intenção decisiva, que, segundo ele, ficou obstruída: a emancipação. Assim, de forma alguma o frankfurtiano abandona totalmente a tradição da *Aufklärung*, nem abre mão do compromisso de realização de uma *Bildung*. Mesmo criticando, parece indicar uma recusa a abdicar do compromisso emancipatório do Esclarecimento. Seja como educação contra a barbárie, seja como pedagogia crítica não-repressiva, a *Bildung*, para Adorno, estava longe de ser irrelevante: “Adorno não abdicara da vinculação, necessária embora não automática, entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação” (LEO MAAR, 1995, p. 20).

A intervenção de Adorno no debate educacional remete-se necessariamente à sua formação filosófica, mas, sobretudo, ao seu pensamento acerca do social, movido, inicialmente, pela teoria crítica, em seguida por sua dialética (dialética da razão e depois dialética negativa), e posteriormente por sua teoria estética: “A teoria estética é para Adorno a única forma consistente de negar e criticar as condições materiais e sociais de

vida social” (FREITAG, 2004, p. 81)¹². Adorno analisa e destaca a importância da “formação social” no processo educativo, revelando as raízes daquele movimento (o Esclarecimento) e a dupla face da cultura, assim como suas relações com a crise no processo formativo. Se em Kant seu sistema crítico consuma-se numa pedagogia, em Adorno, sua dialética foca-se na crítica à formação cultural, mas em ambos é possível resguardarmos uma relação necessária entre educação e cultura, ou seja, educação como formação cultural (*Bildung*). Em Kant, a ideia de sujeito (indivíduo), ainda apoiada no discurso racionalista, é apresentada de forma conceitual, ou seja, num sentido universal, logo a sua proposta pedagógica visa atender a uma demanda antropológica, com finalidades cosmopolitas. Em Adorno, por conseguinte, a ideia de sujeito é concebida sob o prisma do ser social, logo uma reflexão educacional permanente não se desprende de uma teoria da sociedade, e esse é o núcleo e uma das principais heranças da teoria crítica: a articulação entre trabalho (processo social objetivo) e formação cultural, ou seja, entre teoria e prática.

Assim, podemos afirmar que Adorno (e Horkheimer) não só destaca o fracasso do Esclarecimento, mas denunciam também o impasse que o mesmo submeteu à cultura em sua promessa de progresso. Se por um lado a mentalidade moderna fora erigida a partir de um compromisso com o avanço técnico e melhoria das condições sociais a partir da elevação da reprodução material (promessa de civilização), por outro sustentava que o fim último da humanidade, por intermédio do esclarecimento da razão, era a sua autonomia (promessa de cultura). O avanço técnico, pois, como encontramos na *Dialética do Esclarecimento*, sobressaiu-se, gerando regressão e barbárie na civilização, logo, praticamente nenhuma autonomia: eis o impasse.

A arte da educação, para Kant, como melhor veremos, deve sim ser uma arte raciocinada (*judiciös*), ou seja, obedecer a um plano. A finalidade deste plano, para ele, é, portanto, a autonomia, mas o “meio” de promovê-lo é a “experiência”. A experiência (assim como a disciplina), no âmbito pedagógico kantiano, deve ser compreendida em seu sentido metodológico, principalmente devido às suas principais influências neste campo: Locke, Rousseau e Basedow; mas não se restringi somente àquele sentido. A principal meta da educação kantiana é sim a formação do sujeito moral, mas não é a única. A pedagogia kantiana também visa a civilidade, intermediada pela prudência, a arte de conviver bem em sociedade: “O homem tem necessidade de cuidados e de

¹² A abordagem sobre a teoria estética de Adorno, entretanto, não constitui propósito neste trabalho.

formação [*Bildung*]” (KANT, 2006, p. 14). Este ideal de civilidade é umas das manifestações da sua concepção de *Bildung*, ou seja, um tipo de formação na cultura. A abordagem pedagógica de Adorno também visa uma *Bildung*, pautada numa “experiência formativa”, pois leva em consideração as condições históricas (materiais) do sujeito, pautando-se numa formação pelo trabalho. Contudo, o papel da *Bildung* como elemento essencial da pedagogia, ainda que compreendido de formas diferentes, é também outro ponto em comum entre os dois pensadores. O sujeito kantiano é universal, pois é sustentado a partir de conceitos da razão, e não um “ser social”, determinado por variantes históricas (tempo e espaço), ideia concebida a partir do século XIX; mas Kant admite que esse sujeito, por ser livre, é passível de experiências, pois está no mundo e em contato com outras razões. Desta forma, a experiência, no campo da educação de Kant, abre uma possibilidade de aproximação com o conceito de experiência formativa em Adorno. Lembremos, a título de exemplo, que em seu texto *Sobre a Educação*, Kant (2006), repetidas vezes, nos lembra que é necessário acostumar as crianças ao “trabalho”. É claro que o sentido de trabalho ressaltado por ele é muito mais o de uma “ocupação”, pela qual as crianças estariam, teoricamente, menos suscetíveis à vadiagem e a preguiça, “ocupar-se no ócio” (KANT, 2006, p. 60); e também porque o trabalho reforça o senso do dever. Mas Kant, na mesma obra, aponta já para o “acostumar-se ao trabalho” no sentido produtivo mesmo, pois, levando em consideração que o homem “é o único animal obrigado a trabalhar” (KANT, 2006, p. 61), torna-se necessário que a criança, ainda muito cedo, assimile esta obrigação de importância substancial: “Que a criança, portanto, seja habituada ao trabalho. E onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada que na escola? A escola é uma cultura obrigatória” (KANT, 2006, p. 62). Adorno, por sua vez, também ressalta uma experiência formativa centrada na importância do trabalho, entretanto muito mais como uma exigência política, a qual opera “a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141), evitando-se, assim, a formação de uma consciência coisificada: uma semiformação.

Ao trabalhar teoricamente com dois pensadores ao mesmo tempo, incorremos, geralmente, em riscos de diversas ordens. Um deles, a meu ver o mais grave, é apropriar-nos da filosofia, do método e do contexto histórico de um pensador para interpretar e criticar o outro, causando assim verdadeiros anacronismos e impropriedades conceituais e filosóficas. Contudo, aqui, o destaque de suas diferenças, assim como de suas similitudes, pode apresentar-se a nosso favor. A senda filosófica e

as abordagens pedagógicas dos pensadores aqui apresentados mostram-se como uma oportunidade de demonstrar, historicamente, como algumas análises conceituais promovidas por um (Adorno) foram prenunciadas, em certa medida, pelo outro (Kant).

Assim, nos espaços dedicados ao pensamento pedagógico kantiano, guiando-nos pelo conceito de autonomia, pretendemos apresentá-lo do ponto de vista da sua forma própria de fazer filosofia, ou seja, a partir do seu sistema crítico, levando em consideração seu contexto histórico-cultural, em especial sua herança moderna, iluminista e as particularidades da *Aufklärung*. Dedicamos, portanto, o primeiro capítulo deste trabalho a situar o pensador Immanuel Kant quanto a sua posição filosófica dentro do movimento da *Aufklärung*. Para tal, será necessário fazer uma breve abordagem sobre a gênese do movimento iluminista, através de sua matriz francesa, as *Lumières*, objetivando demonstrar como o discurso racional, em sua forma universalizante, gerou uma nova forma específica de subjetividade no século XVIII, fundamentando uma nova época: a modernidade. Discurso racional aquele que, no mesmo século, elegeu a ideia de “progresso” como ordenadora das variadas representações que o Iluminismo fez de si mesmo. Encontramos, deste modo, em Condorcet, a título de destaque, a forma mais assente sobre o conceito de progresso. Ainda no mesmo espaço indicaremos como Kant, dentro do discurso moderno, fundamenta uma nova forma de pensar e de fazer filosofia, demarcando outra era dentro do Esclarecimento: a época da crítica. Como forma de explicitar a maneira como o pensador concebia os conceitos de progresso, de autonomia e a própria ideia de Esclarecimento (*Aufklärung*), nortear-nos-emos a partir do seu texto *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*, além, claro, do suporte de outros textos kantianos.

No segundo capítulo, tentaremos expor os pontos cruciais da pedagogia kantiana, baseados, principalmente, em seu texto *Sobre a Pedagogia*, no qual os conceitos de experiência, disciplina e moralidade são destacados a fim de apresentar a finalidade da sua educação, ou seja, a formação do sujeito moral, único capaz de elaborar um conceito de autonomia e usufruir do reino da liberdade humana. Para tanto, partiremos de uma contextualização histórica e filosófica do desenvolvimento do pensamento educacional kantiano, destacando as duas principais vertentes pedagógicas da Prússia em sua época, o movimento religioso pietista e a corrente intelectual racionalista, e a influência que ambas constituíram no estabelecimento das primeiras universidades modernas alemãs.

No capítulo posterior, discorreremos sobre alguns pontos da linhagem intelectual de Adorno. Assim, tornar-se-á necessário abordarmos a respeito da gênese da “Escola de Frankfurt” e a posição que Adorno ocupava dentro da mesma e frente à composição da “teoria crítica da sociedade”, ou, simplesmente, “teoria crítica”, demonstrando em que sentido o pensador é influenciado pela mesma e em que sentido ele impõe sua envergadura filosófica diante dela. Assim, apresentaremos ainda a crítica adorniana ao Esclarecimento, segundo a obra *Dialética do Esclarecimento*, na qual, juntamente com Horkheimer, o pensador faz uma análise crítica do movimento, estabelecendo uma relação necessária entre os rumos históricos dos séculos seguintes e as promessas constituídas pelo Esclarecimento.

No quarto e último capítulo apresentarei o desdobramento do discurso adorniano sobre uma “teoria da cultura” em uma teoria sobre a “formação cultural”, destacando o conceito de “indústria cultural” e sua relação dialética na composição de uma “teoria da semiformação”. Deste modo, destacaremos seu pensamento pedagógico contido, principalmente, em seu texto *Educação e Emancipação*, assinalando a relação entre a crítica da dialética do esclarecimento e a crítica à pedagogia kantiana, ressaltando algumas possibilidades práticas que o pensador aponta em vista de uma “experiência formativa” – uma formação ético-política – que vise uma emancipação possível.

Nas considerações finais, traçaremos um paralelo entre os conceitos de autonomia e de emancipação, através do qual, já expostas suas origens nas filosofias e nos pensamentos pedagógicos dos dois autores, tentaremos demonstrar algumas proximidades e algumas distinções entre os mesmos, assim como algumas implicações práticas para o contexto educacional atual.

2 Kant e o Esclarecimento

Esclarecer-se é libertar-se da menoridade, pensar e agir conforme a própria razão, por outras palavras, tornar-se autônomo. Esta é uma fórmula “simples” apresentada num decisivo texto de Kant, *Resposta à pergunta: o que “Esclarecimento”?* (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*), no qual, já estabelecido o terreno de um modo de filosofar crítico, o mesmo apresenta a sua versão sobre o que representava o sentido do movimento da *Aufklärung*. A liberdade para fazermos uso público da nossa razão em todos os assuntos é, para Kant, a condição fundamental para se estabelecer uma época crítica. Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a liberdade do sujeito, uma realização singular, porém adquirida com o aval da publicidade de suas ideias. A publicização, a circulação de conhecimentos e ideias, que abre a possibilidade para um confronto entre os mesmos, promete um esclarecimento da razão, pois “a interdição da publicidade impede o progresso de um povo para o melhor, mesmo no que concerne à menor das suas exigências [...]” (KANT, 1993a, p. 107). Mas este caminho é difícil e abstruso, implica, decerto, numa educação, pois somente sujeitos autônomos, sujeitos que aprenderam a pensar de maneira orientada, conseguem percorrê-lo de forma ética. Esclarecimento, para Kant, é portando sinônimo de liberdade, e para alcançá-lo, necessita-se de uma pedagogia específica.

O conceito de liberdade é essencial na filosofia moral de Kant, perpassa todo seu sistema filosófico, em suas seções teóricas e práticas. Para fundamentar aquele conceito, Kant procurou esquivar-se de princípios heterônomos, de procedência racional (abstrata) ou empírica (como as ideias de perfeição, de prazer e de felicidade) e aproximou-se de um princípio de autolegislação, ou seja, um princípio de autonomia. Assim, o triunfo do ideal de Esclarecimento (*Aufklärung*) tornou-se altamente dependente do desenvolvimento do conceito de autonomia. A moralidade, tão cara ao processo de civilização, mostrava-se dependente de uma condição própria da razão, tornar-se autônoma.

2.1 O Iluminismo e a modernidade filosófica

A grande ênfase e confiança na razão, e aos poderes e capacidades vinculados a ela, possui um histórico bem mais remoto ao século XVIII. O pensamento humanista-racionalista, introduzido pelo Renascimento, o qual afetou de forma substancial a mentalidade intelectual europeia a partir do século XV, já carregava certo lampejo de confiança e expectativa por parte do que dela (a razão) poderia advir: “[...] o passo decisivo do Renascimento não foi a recuperação da Antiguidade clássica, mas, ao contrário, ele se deu quando os letrados abandonaram a preocupação de imitar os antigos e se propuseram a ultrapassá-los” (SOUZA, 2001, p. 25). Entretanto, somente a partir do século XVIII é que a Europa testemunharia o surgimento de uma nova concepção de razão, crítica de si mesma, e sobretudo, ávida por liberdade. A luz da revelação divina, que já vinha sendo interrogada desde alguns séculos anteriores, é decisivamente afetada, e enfim convertida em luz da razão e da ciência. Uma nova concepção de verdade, metodologicamente sustentada sobre o crivo determinante da razão, demarca, conseqüentemente, outras concepções de história e de filosofia. Diante de novas formas de contemplar o mundo, os homens demandaram, por conseguinte, novas formas de portarem-se diante dele.

Os conhecimentos que os homens acumularam através dos séculos, principalmente dos XVI e XVII, são recebidos pelo século XVIII com grandes pretensões em pô-los em exercício, pois sua evolução técnica e científica estimulava tal confiança. As utopias filosóficas (a exemplo da metafísica cristã) pareciam ter sido ultrapassadas, e a razão, finalmente, triunfado. Eis o despontar de um século: Século XVIII, “Século da Razão, da Filosofia e das Luzes”.

Assim é que todos os conceitos e os problemas, que o século XVIII parece ter muito simplesmente herdado do passado, deslocaram-se e sofreram uma mudança característica de significação. Passaram da condição de objetos prontos e acabados para a de forças atuantes, da condição de resultados para a de imperativos. Tal é o sentido verdadeiramente fecundo do pensamento iluminista. Manifesta-se menos por um conteúdo de pensamento determinado do que pelo próprio uso que faz do pensamento filosófico, pelo lugar que lhe confere e pelas tarefas que lhe atribui (CASSIRER, 1997, pp. 10-11).

A esta revolução intelectual e cultural, e destarte política, do século XVIII europeu, deu-se o nome de Iluminismo. A princípio surgido na França, as *Lumières* (as Luzes, ou Ilustração) em muito pouco tempo propagou seus ideais por quase todos os grandes centros urbanos europeus, sendo adaptados aos contextos históricos e políticos locais, tomando, assim, contornos bem específicos. Cada importante nação europeia apresentou a sua versão de Iluminismo, caracterizando, por conseguinte, um movimento pouco uniforme e regular, “[...] as palavras *Enlightenment*, *Verlichting*, *Lumières*, *Aufklärung*, *Iluminismo*, *Prosvechtchenie*, *Ilustración*, etc. não são traduzíveis exatamente uma pela outra” (BELAVAL, 1978, p. 11, tradução nossa): “Utilizar os termos *Lumières*, *Aufklärung*, *Enlightenment* para designar de maneira global o século XVIII europeu, é tomar as partes pelo todo” (MENEZES, 2000a, p. 137).

O campo da cultura em geral, na Europa, sempre se mostrou demasiado complexo e heterogêneo. Devido as suas peculiaridades históricas, lá sempre perdurou uma multiplicidade de costumes, de línguas, de formas artísticas, de disposições políticas etc. Mesmo a unidade da fé cristã, zelada estritamente pela Igreja de Roma, conviveu lado a lado com variados tipos de crenças, ainda que condenados. O que nos inclinaria, então, a perguntar: seria possível desenvolver-se um movimento intelectual, de tão vasta abrangência, com posições e propósitos invariáveis?

[...] esta abstração é perigosa: quando ela cria entidades de uma só peça – Ortodoxia, Pietismo, *Aufklärung*, Europa, etc. – ela mantém-se insensível às evoluções semânticas, ela exclui as diferenças (BELAVAL, 1978, p. 12, tradução nossa).

Contrariando as grandes generalizações, afirmamos que o Iluminismo não foi um movimento de origens, de anseios e de abordagens homogêneas, muito menos o único do século XVIII na Europa, “[...] o iluminismo não é todo o século XVIII” (CAMBI, 1999, p. 330). O século XVIII, Século da Razão e da Filosofia, abarcou uma gama de discursos, absorvendo-os e desenvolvendo-se, ele próprio, a partir dessa diversidade, inclusive com momentos de antagonismos, de oposições e de críticas ao próprio movimento, como as de Rousseau¹³, de Voltaire, de Gerdil, entre outros nomes; assim como abrangeu movimentos que resistiram ao Iluminismo francês, contestando

¹³ “[...] Rousseau (1712-1778) representa no interior do movimento iluminista um contraponto ao pensamento dos *philosophes*” (HILSDORF, 1998, p. 76).

seu suposto excesso de racionalidade, a exemplo do romantismo alemão (*Sturm und Drang*)¹⁴, aquele “[...] rio tumultuoso que corre também através do século XVIII” (HAZARD, 1989, p. 09). Assim, como afirma Hazard (1989, p. 09): “[...] para completar a história intelectual do século XVIII, seria necessário considerar também o nascer e crescer dos homens de sentimento [...]”.

A “filosofia” do Iluminismo propriamente dita é algo muito diverso do conjunto do que foi pensado e ensinado pelos grandes mestres do período, por Voltaire e Montesquieu, Hume ou Condillac, D’Alembert ou Diderot, Wolff ou Lambert (CASSIRER, 1997, p. 13, grifo do autor).

Entretanto, o traço da racionalidade, seja para exaltá-lo, seja para criticá-lo, seja para fazer dele um instrumento prático e seguro de acesso à verdade, estava presente em todos aqueles discursos. A universalidade do discurso racional, e a extrema confiança nos poderes da razão, são provavelmente características que nos transmiti a impressão que tudo se passava da mesma forma em todas as regiões afetadas pelas Luzes. A suposta identidade eurocêntrica foi, antes de tudo, uma identificação gerada pelo discurso racionalista. A autonomação do século XVIII como “Século da Razão” não ocorrera sem fundamentos.

Quando o século XVIII quer *designar* essa força, sintetizar numa palavra a sua natureza, recorre ao nome de “razão”. A “razão” é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações (CASSIRER, 1997, p. 22, grifo do autor).

As Luzes francesas não constituíram somente propósitos e ideais, mas apresentaram uma série de programas com conteúdos delimitados. Os homens ilustrados supunham poder contribuir de forma crucial para o “progresso” técnico e moral da humanidade, através da superação do que consideravam seus piores males, a saber: os resíduos de tirania, a intolerância, a superstição, o fanatismo, a subserviência, a ignorância, a escravidão, o obscurantismo, o dogmatismo, o despotismo, “fiéis

¹⁴ Herder, por exemplo, em seu elogio ao germanismo, apelava para a criatividade, o que acabou por revalorizar a cultura da Idade Média. Cf. HERDER, J. G. *Também uma filosofia da história para a formação da humanidade*. Lisboa: Antígona, 1995.

companheiros das instituições e das fórmulas intelectuais anteriores” (MENEZES, 2000a, p. 131). O pensamento iluminista, em geral, se estabelece pela oposição com o passado, principalmente contra o legado do *Medievo*, caracterizado, de maneira frequente, como época de ignorância, de servilismo, de barbárie e de entrave ao conhecimento e à liberdade, destacando assim a supremacia do seu tempo. A título de exemplo, com relação àquele período, Condorcet (1993, p. 89) emite tal opinião:

Neste período desastroso, veremos o espírito humano descer rapidamente da altura em que se tinha elevado, e a ignorância arrastar atrás de si, aqui a ferocidade, alhures uma crueldade refinada, em todas as partes a corrupção e a perfídia. Alguns relâmpagos de talento, alguns traços de grandeza de alma ou de bondade, mal podem penetrar dessa noite profunda. Divagações teológicas, imposturas supersticiosas, são o único gênio dos homens; a tolerância religiosa sua única moral; e a Europa, comprimida entre a tirania sacerdotal e o despotismo militar, espera no sangue e nas lágrimas o momento em que novas luzes lhe permitirão renascer para a liberdade, a humanidade e as virtudes.

Mas a crítica ao passado não se limitou ao período medieval, mesmo a antiguidade clássica, tão louvada pelo Renascimento, foi vista com certa desconfiança pelos *philosophes* modernos. Com referência ao pensamento antigo e sua relação com a escolástica, D’Alembert (1989, p. 65) também nos lega tal julgamento:

A Escolástica, que compunha toda a pretensa Ciência dos séculos de ignorância, ainda prejudicava os progressos da verdadeira Filosofia nesse primeiro século de luz. Tinha-se a certeza, havia, por assim dizer, um tempo imemorial, de que se possuía em toda a sua pureza a doutrina de Aristóteles, comentada pelos Árabes e alterada por mil adições absurdas ou pueris; e nem mesmo se pensava em certificar-se se essa Filosofia bárbara era realmente a desse grande homem, tal era o respeito que se concebera pelos antigos.

Mesmo Rousseau, considerado uma voz destoante dentro do movimento das Luzes, emitiu tal opinião sobre este tema: “A Europa tinha tornado a cair na barbárie dos primeiros tempos. Os povos desta parte do mundo, hoje tão esclarecida, viviam há alguns séculos em estado pior do que a ignorância” (ROUSSEAU, 1978, p. 334).

Podemos, sem prejuízos, generalizar estas opiniões como a da grande maioria (mas não de todos) dos defensores das Luzes. Condenar o passado foi uma estratégia iluminista para afirmar e enaltecer a suposta superioridade da sua época. O elogio ao próprio século implicava, pois, num “juízo de valor” (SOUZA, 2001, p. 27), intrinsecamente necessário à demarcação de uma nova época, uma “época moderna”, amparada, conceitualmente, pelas ideias de liberdade e de progresso.

A ideia de progresso, o progresso do espírito humano em seu andamento histórico, funcionou para o movimento iluminista muito mais que um conceito filosófico ou mero lema a ser defendido, tornou-se algo para além de si mesmo, tomou “vida” própria. O progresso significou, acima de tudo, uma palavra de ordem, uma força, uma lei (da história), que empurrava a humanidade inexoravelmente para frente e para o melhor. De forma análoga, em sua *Fenomenologia do espírito*, Hegel (1992, p. 26) admite: “[...] o espírito nunca está em repouso, mas sempre tomado por um movimento para a frente”. A ideia de progresso era o próprio devir do Iluminismo, sustentada na “afirmação progressiva da razão humana e suas realizações” (SOUZA, 1993, p. 08). Era a causa e o motor da civilização, “fio condutor da história” (SOUZA, 1993, p. 08). Percebe-se surgir aí, fundamentalmente, um entrecruzamento dialético, e porque não dizer, uma interdependência, entre as ideias de razão, de liberdade e de progresso.

Segundo aquele movimento, a razão, por sua natureza, clama por liberdade: liberdade de pensar, de conhecer e de publicizar suas ideias (liberdade de expressão). Somente na condição de liberdade é que a razão rende seus melhores frutos, gerando assim o progresso do espírito humano, o qual engendra mais liberdade, e assim, indefinidamente, mais progresso. O tema da liberdade, assim com do progresso, foi um dos mais explorados pelos modernos, pois foi por meio daquelas ideias que os mesmos vislumbraram a possibilidade tanto de exercer sua subjetividade (individualidade) quanto de influenciar nos rumos da própria história: “Aqui se encontra o novo e último lema em torno do qual os povos se reúnem: a bandeira do *espírito livre*, que em si mesmo está na verdade – e só nela” (HEGEL, 1998, p. 346, grifo do autor). O conceito de liberdade aglutinava em si uma infinidade de aspirações, nem sempre concordantes, variando de pátria para pátria, de pensador para pensador. Mas entre os modernos pairavam, de forma genérica, as necessidades de realizar sua racionalidade, através da liberdade de expressão, e de exercer a sua cidadania, através da liberdade política. Poder de decisão sobre si mesmo e poder de decisão social entrecruzavam-se na forma de um

lema muito precioso para os ilustrados: liberdade; “É enganosa a afirmação de que as algemas do direito e da liberdade poderiam ser soltas sem a libertação da consciência, que uma revolução poderia existir sem reforma” (HEGEL, 1998, p. 370).

Ainda sobre a questão da noção de liberdade para os modernos, em detrimento à noção de liberdade para antigos, em especial da antiguidade clássica, Benjamin Constant, ainda no calor das revoluções modernas, nos traz uma descrição muito precisa do que em geral os modernos almejavam com aquela ideia:

É para cada um o direito de não se submeter senão às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira, pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. É para cada um o direito de dizer sua opinião, de escolher seu trabalho e de exercê-lo; de dispor de sua propriedade, até de abusar dela; de ir e vir, sem necessitar de permissão e sem ter que prestar conta de seus motivos ou de seus passos. É para cada um o direito de reunir-se a outros indivíduos, seja para discutir sobre seus interesses, seja para professar o culto que ele e seus associados preferem, seja simplesmente para preencher seus dias e suas horas de maneira mais condizente com suas inclinações, com suas fantasias. Enfim, é o direito, para cada um, de influir sobre a administração do governo, seja pela nomeação de todos ou de certos funcionários, seja por representações, petições, reivindicações, às quais a autoridade é mais ou menos obrigada a levar em consideração. Comparai agora a esta a liberdade dos antigos (CONSTANT, 1985, p. 10).

Quanto à noção de progresso, era praticamente consenso entre os modernos que o mesmo poderia até ser freado, desacelerado, sofrer percalços, porém, nunca poderia ser cessado. A razão humana poderia desenvolver-se mais lentamente, devido, principalmente, à falta de liberdade que foi conferido a alguns tempos históricos, mas, definitivamente, o rumo histórico da razão nunca retrocederia: “Sem dúvidas, estes progressos poderão seguir uma marcha mais ou menos rápida, mas ela deve ser contínua e nunca retrógrada enquanto a terra ocupar o mesmo lugar no sistema do universo [...]” (CONDORCET, 1993, p. 21). A ignorância, a barbárie e o despotismo, no caminho da civilização, não significavam, para a maioria dos iluministas, uma “degeneração da espécie humana”, eram considerados praticamente fenômenos históricos acidentais, acaso dos acontecimentos ou crises necessárias, para que a razão pudesse dar saltos ainda maiores na “marcha gradual em direção ao aperfeiçoamento absoluto” (CONDORCET, 1993, p. 39). Segundo Condorcet (1993, p. 26):

A história dos progressos do espírito humano deve incluir aquela dos erros gerais que mais ou menos retardaram ou suspenderam, que até mesmo frequentemente, tanto quanto os acontecimentos políticos, fizeram o homem regredir à ignorância.

E completa: “[...] certos prejuízos tiveram que nascer a cada época de nosso progresso [...]” (CONDORCET, 1993, p. 26). A razão, portanto, sempre há de retomar os trilhos da sua progressão.

A idéia de progresso, embora ambígua, é uma das mais familiares ao século XVIII. Um dos elementos constitutivos desta idéia é a certeza de que existe uma lei do progresso, entendendo-se por isto a necessidade, determinada por certos fatores, pela qual o homem, na sua história, passa por diversos estágios de desenvolvimento. Este desenvolvimento manifesta uma regularidade, que se apresenta no passado e é aplicável também ao futuro (SOUZA, 1993, p. 08)¹⁵.

A ideia de progresso, especialmente para o iluminismo francês, apresentou várias facetas, interpretações e múltiplos usos, mas, principalmente dois direcionamentos: quanto ao “progresso técnico”, marca da ciência moderna, e quanto ao “progresso moral”, marca política do racionalismo do século XVIII. O compromisso com o progresso afigurava-se, assim, como uma dupla promessa: uma de cunho individual, na direção de uma autonomia do sujeito, e outra de marca social, com sua faceta revolucionária, na direção de uma igualdade de direitos. Entretanto, ambas convergiam para uma única finalidade: “a perfectibilidade indefinida da espécie humana”¹⁶. Os iluministas, por meio de suas promessas, reacenderam as chamas da

¹⁵ Apensar do decreto nº 7.875, de 27 de dezembro de 2012, ter prorrogado a obrigatoriedade do “Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa” até 31 de dezembro de 2015, decidi, desde já, adotá-las integralmente neste trabalho. Entretanto, é importante frisar que muitas citações, tanto diretas quanto indiretas, apresentam ainda muitas palavras transcritas na forma anterior às novas regras, a exemplo dos casos dos ditongos abertos “ei” e “oi” – como na palavra “idéia” – e das palavras que ainda carregam o uso do trema, dentre outros. Assim, de livre iniciativa, quando se tratar de citações, preferi mantê-las como se encontram nos textos originais a que tive acesso. Também é importante lembrar que alguns textos provêm de traduções portuguesas, os quais, de igual modo, os mantereí (as citações) como nos originais. Quanto aos textos por mim traduzidos, ficam sob a minha inteira responsabilidade a literalidade da tradução, assim como não julguei necessário citá-las em suas línguas originais.

¹⁶ A doutrina da “perfectibilidade indefinida da espécie humana”, segundo Condorcet (1993, p. 148), teve Turgot, Prince e Priestley como primeiros e mais ilustres apóstolos. Todavia o mesmo conceito teve, ironicamente, maior penetração no discurso iluminista através dos escritos de Rousseau, em especial por intermédio dos textos *Discurso sobre as ciências e as artes* e *Discurso sobre a origem da desigualdade*. Aquela doutrina é vista, por Rousseau, de forma crítica e absolutamente contrária ao otimismo moderno

esperança em um futuro livre e igualitário, mas sabiam que tais realizações dependiam das ações do presente.

[...] o conteúdo da idéia de progresso incorpora não apenas a afirmação da ampliação sucessiva do conhecimento, mas também a exigência do aperfeiçoamento das instituições e da sociedade em geral, para a realização das aspirações legítimas dos homens (SOUZA, 2001, p. 36).

A princípio, na França, a ideia de progresso é herdeira da ideia de avanço do saber científico, avanço do conhecimento, tal como se apresentava em Bacon¹⁷, Galileu, Descartes, Newton e Locke, “[...] grandes gênios cujas Obras contribuíram para propagar a luz entre os homens [...]” (D’ALEMBERT, 1989, p. 57), mas depois fora estendida a outros domínios da ação humana: política, institucional, moral, cultural e formativo, estreitando-se, assim, e cada vez mais, a identificação direta entre filosofia e ciência.

Os iluministas franceses estavam cientes do novo estágio de civilização o qual alcançaram: “Tudo nos diz que chegamos à época de uma das grandes revoluções da espécie humana [...] O estado atual das luzes nos garante que ela será feliz” (CONDORCET, 1993, p. 28); mas para acelerar o progresso era necessário a liberdade de poder difundir os conhecimentos e saberes que atingiram e promover tantos outros. Para tal, criaram seu próprio meio de divulgar suas ideias: o enciclopedismo (*Encyclopédie*); “A concepção de história que está presente na *Enciclopédia* de Diderot e d’Alembert é solidária a esta ideia de progresso” (SOUZA, 1993, p. 09). O movimento enciclopedista representou uma síntese das perspectivas de um século. Foi

sustentado na ideia de progresso. Cf. ROUSSEAU, 1978; e ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. (Coleção: Os Pensadores). Trad. Lurdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

¹⁷ No tocante ao tema do progresso científico, Bacon foi um pensador reconhecidamente referendado em variadas épocas. Segundo D’Alembert (1989, p. 67, grifo do autor): “À frente desses ilustres personagens deve ser colocado o imortal Chanceler da Inglaterra, FRANCIS BACON, cujas Obras, tão justamente estimadas e mais estimadas, contudo, do que conhecidas, merecem ainda mais nossa leitura do que nossos elogios”. Para Condorcet (1993, p. 129): “Bacon revelou o verdadeiro método de estudar a natureza, de empregar os três instrumentos que ela nos deu para penetrar em seus segredos: a observação, a experiência e o cálculo”. Adorno e Horkheimer (1985, p. 20) também afirmam: “Apesar do seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele”. Souza (2001, p. 37) ainda nos acrescenta: “Bacon é uma referência constante nos textos dos filósofos do século XVIII francês. Como se sabe, o quadro da classificação dos acontecimentos humanos da *Encyclopédie* é de inspiração baconiana”. Conferir também SOUZA, Maria das Graças de. *História e ciência em Bacon*. In: Marisa Donatelli; Edmilson Menezes (Org.). *Modernidade e a Idéia de História*. Ilhéus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2003, p. 15-29.

um poderoso meio de propagação, e, de certa forma, banalização, das ideias iluministas, tanto na França quanto fora dela¹⁸, envolvendo notáveis pensadores e homens de ciência naquele projeto, tais como Diderot, D'Alembert, Rousseau, Voltaire, Montesquieu, Condorcet, dentre muitos outros¹⁹. O discurso e o tema sobre “os progressos do espírito humano” é introduzido por D'Alembert, em 1751, por seu *Discurso Preliminar da Encyclopédie*²⁰, no qual discorre sobre a evolução cultural, das “trevas até o espírito das Luzes”, e a necessidade de um esforço coletivo para se fundar uma nova e melhor época: “Inegavelmente, a eficácia das *Luzes* deve muito a d'Alembert. Na sua pena, bem como na dos *enciclopedistas*, a noção de *Século das Luzes* é usada enquanto arma, máquina de guerra” (MENEZES, 2000a, p. 139, grifo do autor). O mundo deveria tornar-se mais transparente, a natureza humana mais iluminada, e, no âmago de cada homem, até a sua própria razão o deveria também. Estava selada, assim, a correspondência necessária entre razão, progresso, liberdade e iluminismo, princípios dos novos tempos.

[...] tudo tem suas revoluções regulamentadas e a obscuridade terminará por um novo século de luz. A claridade nos impressionará mais após termos estado por algum tempo nas trevas. Elas serão como uma espécie de anarquia muito funesta em si mesma mas por vezes útil por suas conseqüências. Evitemos, contudo, desejar uma revolução tão temível; a barbárie dura séculos, parece ser nosso elemento; a razão e o bom gosto apenas passam (D'ALEMBERT, 1989, p. 85).

Contudo, é com Condorcet que encontramos um discurso filosófico sobre o conceito de progresso em seu sentido mais afirmativo e otimista, uma verdadeira “doutrina adulta do progresso” (ADORNO, 1992, p. 217), representando uma espécie de síntese das aspirações das Luzes.

¹⁸ “[...] nascida a partir de um modelo inglês, tendo adquirido em Paris a sua forma definitiva, convidada a emigrar para a Suíça, para a Prússia, irradiando para os mais diversos países, reproduzida e imitada, a *Enciclopédia* é uma das forças representativas da Europa” (HAZARD, 1989, p. 193).

¹⁹ Segundo Darnton, entre 1751 e 1772 havia cerca de 140 participantes identificados, além de muitas contribuições anônimas. Cf. DARNTON, Robert. *O Iluminismo como negócio - história da publicação da Enciclopédia, 1775-1800*. Tradução de Laura Teixeira Motta e Maria Lúcia Machado [textos franceses]. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

²⁰ Cf. DIDEROT, Denis e ALEMBERT, Jean Le Rond d'. *Enciclopédia ou Dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios, por uma sociedade de letrados. Discurso Preliminar e outros textos*. Edição bilíngüe. Tradução: Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 1989.

Essa solidariedade afirmada pelos enciclopedistas entre progresso do saber, aperfeiçoamento real do homem e conquista da felicidade encontrará, no período revolucionário, na obra de Condorcet, a sua manifestação mais confiante [...] (SOUZA, 2001, p. 35).

Em seu *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano* ele desenvolve e apresenta a prova de que o homem é um ser indefinidamente perfectível: a história. A história dos homens, para Condorcet, seria a comprovação do seu aperfeiçoamento contínuo. O quadro histórico do *Esboço* funcionaria como método de demonstração dos avanços do espírito humano, mas também como forma de inserir no discurso sobre o progresso o verdadeiro papel do filósofo na história da humanidade. Era tarefa do filósofo – e particularmente dele (Condorcet) – trabalhar para garantir e acelerar o curso do progresso. Assim, além de comprometido com o saber e com a verdade, o filósofo do seu tempo, homem ilustrado, é apresentado como verdadeiro agente do progresso, portanto, “amigo da humanidade”.

Assim, todas as ocupações intelectuais dos homens, por mais diferentes que elas sejam por seu objeto, seu método, ou pelas qualidades de espírito que elas exigem, concorreram para uma meta comum e única: os progressos da razão humana (CONDORCET, 1993, p. 171).

Para os franceses, as Luzes tinham um sentido necessariamente de uma revolução política (reformas sociais). É notável que boa parte dos seus adeptos, além de contribuir com suas obras escritas, participaram ativamente na manutenção, derrubada e instauração de governos. Muitos se tornaram deputados, ministros, conselheiros etc²¹. A evolução dos conhecimentos acumulados e a realização dos preceitos da razão deveriam, segundo aqueles, efetivarem-se de forma imediata, através da ação política. A promessa de liberdade social era indissociável do pensamento ilustrado. O progresso

²¹ Foi muito comum, naquela época, alguns monarcas, de várias partes do mundo, convidarem pensadores franceses para as suas cortes, a fim de ouvirem conselhos políticos ou mesmo posarem de reis esclarecidos. Voltaire foi “conselheiro” de alguns monarcas, dentre eles Frederico II, da Prússia, a quem, por sinal, foi dado o título de “o Grande” ainda antes de Kant. Condorcet, entre 1774 e 1777, foi *inspecteur des Mannayes* durante o ministério de Turgot; e Diderot, em 1773, foi convidado pela imperatriz da Rússia, Catarina, a opinar nas discussões sobre uma reforma das leis do Império, a qual não ouviu conselho algum. Cf. SOUZA, Maria das Graças de. *Ilustração e história: o pensamento sobre a história do Iluminismo francês*. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

deveria converter-se efetivamente no melhoramento da vida social, assim como seus projetos pedagógicos deveriam ter um sentido político. Os erros do passado, na pena de Condorcet, não se referiam tanto a um problema de natureza humana, mas sim na forma em que os saberes foram organizados e conduzidos, ou seja, tratava-se de questão política. Tal problema encontrava-se na forma de utilizar-se do saber e do conhecimento, os quais, no passado, foram dominados pelo poder político de forma despótica e tirânica. Segundo o lema moderno: “*scientia potentia est*”, entretanto o poder é, historicamente demonstrado, fortemente inclinado a apropriar-se do saber, e, até então, não havia utilizado-o para favorecer a humanidade de forma justa, por isso a extrema aproximação e cuidado com a ação política por parte dos iluministas franceses. Tal ação era, pois, a forma de garantir os saberes que inspirassem e promovessem a liberdade.

A ideia de progresso do espírito humano funcionava como princípio unificador e regulador do curso da história, abrindo possibilidades para um discurso sobre o futuro. Os discursos iluministas, em meio às suas particularidades, eram quase sempre uma promessa de futuro. Assim, o progresso estava garantido, segundo a demonstração histórica, mas a conduta dos seres humanos nunca deixou de inspirar certas objeções. Mesmo os mais otimistas com relação ao progresso não deixaram de guardar uma ponta de desconfiança, ao menos, nas ações dos homens. A ideia de progresso implicava numa “esperança certa” (CONDORCET, 1993, p. 186), porém, uma esperança. Em meio ao otimismo racional e filosófico ainda pairava certo sentimento de cautela e suspeita nas ações políticas dos homens, pois nem sempre a razão é seu único guia.

Sabemos, contudo, que o século XVIII não foi na sua totalidade animado por um otimismo tal como o de Condorcet. Mesmo nas obras em que se exprime a certeza da superioridade da época em relação às anteriores, sempre está presente a antiga idéia do envelhecimento das coisas humanas. As mais altas realizações dos povos estão fadadas a perecer sob o efeito de “revoluções” inevitáveis. O tema está presente tanto em D’Alembert quanto em Diderot. Lembremos ainda a clássica questão da decadência dos impérios tão longamente tratada no trabalho de Montesquieu sobre a história do Império Romano (SOUZA, 2001, p. 155, grifo do autor).

Mesmo Condorcet, ícone do otimismo histórico no período, em seu *Esboço* alertava para as limitações da propagação das Luzes e suas pretensas certezas sobre o

futuro. A esperança certa de um futuro melhor, pela via do progresso, aparece também, naquela obra, formulada como questões, e não somente como certezas irretorquíveis. Em meio a seus discursos mais inflamados em defesa do progresso, o fantasma da crítica fazia a sua aparição.

Mas se tudo nos diz que o gênero humano não deve mais tornar a cair em sua antiga barbárie; se tudo deve nos tranquilizar contra este sistema pusilânime e corrompido, que o condena a oscilações eternas entre a verdade e o erro, a liberdade e a servidão, ainda vemos as luzes ocuparem no globo apenas um espaço estreito, e o número daqueles providos de luzes reais desaparecer diante da massa dos homens abandonados aos prejuízos e à ignorância. Vemos vastas regiões gemendo na escravidão, e só apresentando nações, aqui degradadas pelos vícios de uma civilização da qual a corrupção atrasa a marcha; ali vegetando ainda na infância das primeiras épocas. Vemos que os trabalhos desses últimos tempos fizeram muito pelo progresso do espírito humano, mas pouco pelo aperfeiçoamento da espécie humana; muito pela glória do homem; alguma coisa por sua liberdade, quase nada ainda por sua felicidade. Em alguns pontos, nossos olhos são atingidos por uma luz brilhante; mas espessas ainda cobrem um horizonte imenso. A alma do filósofo repousa com consolo em um pequeno número de objetos; mas o espetáculo da estupidez, da escravidão, da extravagância, da barbárie, o aflige mais freqüentemente ainda; é ainda as esperanças do futuro que o amigo da humanidade deve procurar seus mais doces prazeres (CONDORCET, 1993, pp. 172-173).

A ideia de um progresso constante, como preconizava Condorcet, possuía garantias históricas, funcionando como uma lei natural, entretanto, o pensador também a vincula à outra ideia centralizadora do século XVIII: uma educação orientada por princípios. A questão da educação, ou da instrução pública, é retomada pelos iluministas franceses como um problema para além da mera organização disciplinar pedagógica, ela foi redefinida quanto a sua natureza, finalidade e, sobretudo, utilizada como uma estratégia política para garantir os fundamentos das novas concepções de homem e de organização social: “[...] o estabelecimento de uma nova ordem exige medidas eficazes. Entre elas está o sistema de instrução pública, cujas bases ele [Condorcet] estabeleceu nas *Cinco Memórias* [...]” (SOUZA, 2008, p. 13). A desigualdade entre os homens, como nos demonstra Condorcet através de toda sua obra, não possuía uma única causa, porém a desigualdade de instrução era o pivô de todas elas, pois o ignorante e o inculto não têm como exercerem a sua autonomia, conseqüentemente também a sua cidadania, “[...] não combateriam com armas iguais” (CONDORCET, 2008, p. 18). Interceder

sobre a instrução pública, “[...] uma instrução que torna a razão popular [...]” (CONDORCET, 2008, p. 65), significava, assim, ilustrá-los, portanto, reconduzi-los à marcha do progresso contínuo: “A sociedade deve ainda a instrução pública como meio de aperfeiçoar a espécie humana” (CONDORCET, 2008, p. 25). Desta forma, segundo o pensamento condorcetiano em particular, e segundo o pensamento ilustrado francês em geral, quanto mais instrução, menos desigualdade entre os homens; quanto mais conhecimento, mais luzes, liberdade e progresso.

2.2 Kant e o Esclarecimento: a época da crítica

O novo espírito revolucionário francês despendeu grandes esforços nas reformulações da educação e da instrução pública em sua nação, mas praticamente todos os seus projetos pedagógicos tinham como princípio uma liberdade em seu sentido político: “Se vivemos nos tempos modernos, quero a liberdade que convêm aos tempos modernos” (CONSTANT, 1985, p. 20). Aqueles modelos pedagógicos apresentavam-se como possuidores de uma aplicação universal, pois eram dirigidos aos sujeitos racionais, nova condição social de igualdade de direito, mas sua efetivação prática acabava por limitar o sentido da liberdade e da autonomia do sujeito dentro do círculo de uma cidadania da república moderna: “Esgotai todas as combinações possíveis para assegurar a liberdade. Se eles não encerram um meio de esclarecer a massa dos cidadãos, todos os vossos esforços serão inúteis” (CONDORCET, 2008, p. 216).

Na Alemanha, ou nos estados germânicos²², todavia, onde os contextos histórico, político e religioso eram distintos ao francês, o movimento intelectual de premissas filosóficas semelhantes às das *Lumières*, tomou contornos próprios: “Em toda parte o confundimos com o século das Luzes [*Lumières*], enquanto que os autores [alemães] se definem explicitamente contra os pensadores franceses” (BOUREL, 1978, p. 31, tradução nossa). A *Aufklärung*, ou Esclarecimento, a versão alemã do Iluminismo, adotou, a princípio, uma postura mais lógica, privilegiando questões

²² A rigor a Alemanha só veria a sua verdadeira unidade nacional, como um Estado unificado, em 1871, com a proclamação de Guilherme I como seu primeiro *Kaiser* (Imperador).

metafísicas, morais, religiosas, mas, sobretudo, de cunho reformador e educacional. Seus traços de singularidade com o Iluminismo em geral eram: o crivo do entendimento em qualquer decisão intelectual, o discurso em torno da conquista de liberdades, e a demarcação de uma nova época, um “novo tempo alemão”²³.

Enfim, veio a Aufklärung! Rejeitando uma arrogância igual ao da ortodoxia e do pietismo, ela teria “de mãos dadas com a razão” preparado Kant, a revolução francesa, o modernismo, assim como outras coisas que compartilhavam em entregar o homem à razão (BOUREL, 1978, p. 28, grifo do autor, tradução nossa).

Enquanto a França dava seus primeiros passos na tentativa de suplantando os traços culturais e políticos do *Ancien Régime*, principalmente as influências da Igreja e das monarquias absolutistas²⁴, e organizar as primeiras unidades laicas de ensino, a Alemanha, mesmo antes do século XVIII, já usufruía das consequências da Reforma e da implementação de um novo modelo de Universidade: “Este é o conteúdo essencial da Reforma: o homem está determinado por si mesmo a ser livre” (HEGEL, 1998, p. 346).

Na Alemanha, o iluminismo estava ao lado da teologia; na França, ele se voltou contra a Igreja. A Alemanha, levando em consideração a secularização, já havia sofrido melhorias por meio da Reforma, e lá já haviam sido abolidas as instituições perniciosas do celibato, da pobreza e da preguiça; não havia um império falido da Igreja e

²³ “O que se deve enfatizar é que a palavra Aufklärung aparece no mesmo rastro dos seus ‘correspondentes’ (*Lumières, Enlightenment, Iluminismo, etc*) como *escolhida* para designar ‘os novos tempos alemães’: ela marca a presença de uma época, a época da Razão (*Zeitalter der Vernunft*) e ao mesmo tempo o começo de uma nova época na história da liberdade (*Freiheitsgeschichte*)” (MENEZES, 2000a, p. 144).

²⁴ A propósito da comparação entre a literatura socialista francesa e a alemã, as quais tiveram suas bases teóricas principalmente no século XVIII, Marx nos diz: “A literatura socialista e comunista da França, nascida sob a pressão de uma burguesia dominante e expressão literária da luta contra essa dominação, foi introduzida na Alemanha numa época em que a burguesia apenas começara sua luta contra o absolutismo feudal.

Filósofos, semifilósofos e belos espíritos (*Schöngeist*) alemães lançaram-se avidamente sobre essa literatura, esquecendo-se apenas que, com a entrada dos escritos franceses, não tinham ao mesmo tempo passado para a Alemanha as condições de existência da França. Nas condições alemãs, a literatura francesa perdeu todo significado prático imediato e assumiu um caráter puramente literário. Aparecia apenas como uma especulação ociosa sobre a realização da essência humana. Do mesmo modo, para os filósofos alemães do século XVIII, as reivindicações da primeira revolução francesa não foram mais do que reivindicações da ‘razão prática’ em geral e as manifestações da vontade da burguesia revolucionária francesa expressaram a seus olhos apenas as leis da vontade pura, da vontade como deve ser, da vontade verdadeiramente humana.

O trabalho dos literatas alemães consistiu unicamente em harmonizar as novas ideias francesas com sua velha consciência filosófica, ou melhor, em se apropriar das ideias francesas a partir de seu próprio ponto de vista” (MARX e ENGELS, 2011, pp. 72-73).

nenhuma imposição contra a moral, que é a fonte e ocasião para vícios; não havia aquela injustiça indescritível que surge da intromissão do poder espiritual no direito temporal (HEGEL, 1998, p. 364).

Desta forma, o Esclarecimento possuía características que demarcavam a sua filiação com o movimento geral das Luzes, mas por outro lado contribuiu decisivamente com questões originais, introduzindo uma nova série de conceitos e um novo modo de conceber o papel da filosofia, centrada nas qualidades essenciais do sujeito filosófico: a liberdade e a autonomia – “grande triunfo do ideal da *Aufklärung*” (MENEZES, 2000a, p. 176); “Penso que a *Aufklärung*, como conjunto de acontecimentos políticos, econômicos, sociais, institucionais, culturais dos quais somos ainda em grande parte dependentes, constitui um domínio de análise privilegiado” (FOUCAULT, 2005, p. 345).

A essas determinações universais, baseadas na consciência presente, nas leis da natureza e em seu conteúdo que é justo e bom, chamou-se de *razão*; à validade dessas leis chamou-se de *iluminismo*. Ele veio da França para a Alemanha, e dele surgiu um novo mundo das idéias (HEGEL, 1998, p. 362, grifo do autor).

O processo de Esclarecimento na Alemanha passou por três fases distintas (CAYGILL, 2000, p. 183), e por ter essencialmente se desenvolvido no seio de algumas de suas universidades é estruturalmente marcado pelo discurso pedagógico. A primeira fase, considerada racionalista e sistemática, foi inaugurada no início do século XVIII, na Universidade de Halle, por Christian Thomasius (professor de Direito e intelectual de peso na área do direito natural racionalista) e depois coligida por Christian Wolff²⁵ (professor de Filosofia e Matemática, mas que em seu sistema filosófico abrangeu áreas como a lógica, a metafísica, a ética, a política e a ciência econômica), os quais, embora

²⁵ Christian Freiherr Von Wolff (1679-1754) foi aluno e discípulo do filósofo e matemático Gottfried Wilhelm Leibniz e grande responsável pela ordenação didática e “popularização” das teorias deste último. Na Alemanha de Kant, imperava o sistema leibniziano na versão de Wolff. Segundo Rohden (2000, p. xi): “Num papel semelhante ao de Cícero, que latinizou a terminologia filosófica grega, Wolff foi o pai da terminologia filosófica alemã, traduzindo-a de suas fontes latinas: ‘Wolff foi o pai da terminologia filosófica alemã, na qual introduziu termos como *Bewusstsein* [consciência], *Vorstellung* [representação], *Begriff* [conceito] e *Wissenschaft* [ciência]’ (W. Weber, verbete ‘Wolff, Christian’. In: *Metzler Philosophen Lexikon*. Stuttgart: J. B. Metzlersche, 1989, p. 824)”. Cf. ROHDEN, 2000.

também escrevessem em língua latina, abandonaram o latim acadêmico em favor da língua alemã. Wolff lecionava e escrevia em alemão, demonstrando o seu desprezo pelo pedantismo hermético do latim, bem como sustentava a primazia das Ciências Exatas sobre a Teologia. Devido a sua grande influência intelectual, dentro e fora da Prússia, Wolff conseguiu estabelecer o alemão como língua da instrução e da pesquisa científica no reino prussiano do século XVIII. Na segunda fase, em meados do mesmo século, o caráter da *Aufklärung* muda, enfatizando as proposições empiristas e céticas em detrimento do exercício da razão abstrata, tomando por modelo os empiristas ingleses e os ensaios céticos de Hume; muitos poucos filósofos alemães, neste período, aventuram-se em sistemas racionais. Immanuel Kant recebe influências daquelas duas fases, como denotam seus trabalhos pré-críticos, entretanto as supera, iniciando uma terceira fase.

Para se compreender aqui o pensamento kantiano, em seu sistema filosófico, tornar-se necessário analisá-lo a partir do movimento da *Aufklärung*. Partindo de uma síntese sistemática de influências recebidas daquele movimento (idealismo alemão e empirismo inglês), Kant produziu um trabalho que assinalou não somente a independência temática da *Aufklärung* frente às *Lumières* e à *Enlightenment*, como também delimitou sua própria posição dentro dela, iniciando uma outra forma de conceber a razão e pensar o sujeito, transformando e ampliando, assim, a tradição filosófica em geral. Com a publicação, em 1781, da *Crítica da Razão Pura*, Kant inicia uma fase marcante da *Aufklärung*, inaugurando a sua fase crítica: a “época da crítica”. “A época da crítica [requeria, portanto], uma filosofia crítica” (CAYGILL, 2000, p. xx). Por meio de tal obra, Kant promove uma análise crítica e sistemática da tradição metafísica dominante, redefine o papel da filosofia como ciência dos limites, e circunscreve o caráter decisivo da razão: demarcar limites e traçar as regras que correspondem ao uso da mesma, submetendo todas as questões à instância da crítica e ao método transcendental: a religião, a política, os costumes e até a própria razão; “Em todos os seus empreendimentos deve a razão submeter-se à crítica e não pode fazer qualquer ataque à liberdade desta, sem se prejudicar a si mesma e atrair sobre si uma suspeita desfavorável” (KANT, 1997, p. 596). Por meio da *Crítica da Razão Pura*, Kant substitui a autoridade pela crítica, aplicando à filosofia outra forma de pensar, por meio da qual delimita e inaugura a sua própria época:

A nossa época é a época da crítica, à qual tudo tem que submeter-se. A *religião*, pela sua *santidade* e a *legislação*, pela sua *majestade*, querem igualmente subtrair-se a ela. Mas então suscitam contra elas justificadas suspeitas e não podem aspirar ao sincero respeito, que a razão só concede a quem pode sustentar o seu livre e público exame (KANT, 1997, p. 05, grifo do autor).

A respeito da abrangência da forma crítica de fazer filosofia, introduzida por Kant, Cassirer (1997, p. 367, grifo do autor) também nos lembra:

O século XVIII que tanto gostou de proclamar-se o “século da filosofia” não tem menos direito ao título de “século da crítica”. Na verdade, essas duas fórmulas constituem apenas a expressão diferente de uma só realidade. Elas tendem a caracterizar sob seus diversos aspectos o dinamismo intelectual com que a época sente-se interiormente animada e que alimentou os seus mais originais movimentos de idéias.

A investigação filosófica no âmbito crítico kantiano é praticamente incompreensível sem os recursos léxicos e conceituais legados por ele, pois o mesmo transformou a linguagem filosófica do século XVIII. Assim como Wolff, que já havia ampliado a terminologia filosófica alemã traduzindo muitos conceitos da filosofia latina para o vernáculo, Kant, sobrepondo-se a uma reorganização moderna do *Organon* aristotélico, também inova reintroduzindo na tradição filosófica uma série de palavras e conceitos gregos que já haviam caído em desuso, tais como os conceitos de “categoria”, de “autonomia”, de “antinomia” e outros. Embora trabalhasse a partir da tradição filosófica, Kant reinventa sua linguagem, introduzindo também nela termos e conceitos oriundos de domínios estranhos e previamente excluídos da filosofia, tais como da ciência natural (do seu tempo), da política, da arte, da literatura (romances, jornais e diários de viagens), ou mesmo da medicina, adaptando, de tal modo, a tradição aos novos interesses da modernidade. Sua obra ocupa uma posição cardeal entre a tradição e a modernidade filosófica, destacando, assim, a filosofia como elemento ativo e transformador da cultura moderna como um todo²⁶.

²⁶ Sobre este assunto Torres Filho (2001, p. 05) nos lembra: “Nem sempre ela se apresentou em público revestida de trajes acadêmicos, cultivada em viveiros protetores contra o perigo da reflexão: a própria crítica da razão, de Kant, com todo o seu aparato tecnológico, visava, declaradamente, libertar os objetos da metafísica do ‘monopólio das Escolas’”.

As premissas técnicas dirigidas à instrumentação de uma razão apta ao trabalho crítico foram desenvolvidas por Kant nas três críticas: *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790): “A Crítica da Razão pura começa por perguntar: há uma faculdade de conhecer superior? A Crítica da Razão prática: há uma faculdade de desejar superior? A Crítica do juízo: há uma forma superior do prazer e da dor?” (DELEUZE, 1964, p. 12). O conjunto de sua obra tem por método a crítica, ou melhor, a análise reflexiva, que consiste em remontar do conhecimento as condições que o tornam eventualmente legítimo; mas sua filosofia é marcada por uma diversidade interna, compreendendo também uma antropologia, uma política, uma filosofia da história e uma pedagogia, orientadas a partir de uma filosofia do sujeito. O século de Descartes constituiu passos decisivos em direção a uma nova definição de “sujeito”, conforme sujeito da razão e do conhecimento. Até Descartes, e mesmo com ele, a noção de sujeito era sustentada numa identificação com a razão de forma plena, um sujeito que se reconhece, avalia e conduz o potencial das suas faculdades cognitivas através do método: “A ‘razão’ é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações” (CASSIRER, 1997, p. 22); porém, esta subjetividade, o *cogito*, carece de um direcionamento para além do método²⁷. É ao século de Kant, portanto, que devemos nos referendar quanto à fundamentação de um sujeito moderno propriamente dito, pois àquele coube fundamentar o elemento da ação: “o sujeito moral”. Somente a partir da elaboração do sujeito moral kantiano é que entendemos o surgimento de um sujeito formalmente racional e livre, pois, para Kant, a fundamentação de um sujeito da crítica, também um sujeito do saber, liga-se de modo intrínseco à constituição de um sujeito autônomo. Sem autonomia não há razão esclarecida, logo não há filosofar possível. É neste sentido que o conceito de crítica vincula-se ao conceito de moralidade, requerendo uma educação da razão: “A crítica é sempre acompanhada por uma reivindicação” (HAZARD, 1989, p. 19).

Mesmo na primeira das três *Críticas* já é possível constatar uma preocupação com as questões referentes ao mundo ético e pedagógico, pois, a educação, como uma “arte raciocinada”²⁸, inscrita na metodologia crítica kantiana, assume uma posição de

²⁷ Locke, praticamente contemporâneo de Descartes, em contra partida, focaliza a sua teoria do “*self*” enfatizando o papel da experiência e das associações de ideias. Cf. LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anuar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

²⁸ “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (KANT, 2006, p. 21, grifo do autor).

condução, e ao mesmo tempo de fechamento, de sua unidade sistemática, o que torna inexequível, assim, analisar a filosofia da educação kantiana sem o seu aparato crítico. *A Crítica da Razão Pura*, nesse ponto de vista, ocupou-se em libertar a razão do seu uso dogmático e especulativo, denunciando suas ilusões internas e seus falsos problemas, abrindo o caminho para que o sujeito pudesse, em seguida, servir-se dela em seu pleno uso prático. Uma tarefa admitida por Kant como negativa (crítica negativa), mas inteiramente necessária para se estabelecer um uso circunscrito do reino da liberdade:

Eis porque uma crítica que limita a razão especulativa é, como tal, negativa, mas na medida em que anula um obstáculo que restringe ou mesmo ameaça aniquilar o uso prático da razão, é de facto de uma utilidade *positiva* e altamente importante, logo que nos persuadimos de que há um uso prático absolutamente necessário da razão pura (o uso moral), no qual esta inevitavelmente se estende para além dos limites da sensibilidade, não carecendo para tal, aliás, de qualquer ajuda da razão especulativa, mas tendo de assegurar-se contra a reacção desta, para não entrar em contradição consigo mesma (KANT, 1997, pp. 24-25, grifo do autor).

Em Kant, quanto à noção de sujeito, há uma revolução porque o conceito de liberdade não pode ser apreendido de nenhuma experiência, ele é retirado da própria razão. *A Crítica da Razão Pura* determina, a partir do problema da causalidade da liberdade, um sentido cosmológico e prático ao conceito de liberdade:

[...] entendo por liberdade, em sentido cosmológico, a faculdade de iniciar *por si* um estado, cuja causalidade não esteja, por sua vez, subordinada, segundo a lei natural, a outra causa que a determine quanto ao tempo. A liberdade é, neste sentido, uma idéia transcendental pura que, em primeiro lugar, nada contém extraído da experiência e cujo objecto, em segundo lugar, não pode ser dado de maneira determinada em nenhuma experiência, por que ela é uma lei geral [...] (KANT, 1997, p. 463, grifo do autor).

Vemos, através daquela obra, a determinação *a priori* de uma faculdade superior legislativa (a razão), mas esta mesma faculdade é, antes de tudo, sustentada por princípios autônomos. O poder de exercer a capacidade racional converte-se na competência em exercer a crítica. Se tudo pode ser criticado é porque a razão tem a capacidade de legislar e de transcender o seu próprio uso, pois ela é livre. A instituição

de limites a si mesma, “autogoverno”, já confere à razão um poder autônomo: “O limite é compatível com a autonomia na medida em que a instituição de limites decorre de uma aferição de responsabilidade que pesam sobre aquele que deseja *se* conduzir” (SILVA, 2000, p. 09). Assim, a possível autonomia conferida ao sujeito da crítica é extraída a partir do conceito de autonomia que a razão retira de si mesma.

2.3 Esclarecimento e autonomia: o que é o Esclarecimento?

Kant compreendeu que sua época era uma época de crítica, mas é necessário que tornemos mais preciso o sentido dessa afirmação. Na França, ainda no século XVII, o sentido de uma crítica (*critique*) já aparece fazendo contraposição às noções de “opinião” (*opinion*) e “autoridade” (*autorité*). Segundo Habermas, um dos precursores do termo na França é Pierre Bayle, que nos lega o sentido de uma crítica como manifestação da razão, porém uma manifestação interior, privada, sem consequências para o público ou para o poder público.

Bayle separou *critique* de sua origem histórico-filosófica, transformou-a em crítica simplesmente: considerando o *pour et contre* uma *raison* aplicável a tudo e destruidora da *opinion* em qualquer configuração. Bem verdade é que ele considerava o exercício da crítica como sendo algo rigorosamente privado. Embora a verdade seja revelada na discussão pública dos críticos entre si, o reino da razão continua a ser interior, contraposto à razão pública do Estado (HABERMAS, 1984, p. 113).

Este sentido de crítica, como aniquiladora de opiniões pré-estabelecidas, “separação e realce do não habitual e do normativo, [assim como], recusa do habitual e do insuficiente” (BARRETO, 2005, p. 44), aproxima-se bastante na noção kantiana, faltando a sua aplicação metodológica e a inversão que Kant proporciona quanto ao uso da mesma, ou seja, o uso público, abrindo uma possibilidade de uma esfera pública criticamente atuante, a execução de um público pensante.

É mesmo sobre esta liberdade que repousa a existência da razão; esta não tem autoridade ditatorial alguma, mas a sua decisão outra coisa

não é que o acordo de cidadãos livres, cada um dos quais deve poder exprimir as suas reservas e mesmo exercer seu veto sem impedimentos (KANT, 1997, p. 596).

No século XVIII, ainda na França, o sentido de crítica, já coligado ao contexto moderno, reaparece atrelado a uma experiência estética. Baudelaire é o primeiro poeta a trabalhar em sua obra a crise e os contrastes da modernidade. Sua importância na tradição literária do ocidente consiste basicamente na instauração da modernidade, haja vista o fato de que fora ele quem forjou o vocábulo *Modernité*. Ainda acompanhando o pensamento de Habermas (2000, p. 13, grifo do autor):

É do domínio da crítica estética que, pela primeira vez, se toma consciência do problema de uma fundamentação da modernidade a partir de si mesma. Isso fica claro quando acompanhamos a história conceitual do termo “moderno”. O processo de distanciamento do modelo da arte antiga foi introduzido, no início do século XVIII, pela célebre *Querelle des anciens et des modernes*.

Criticar uma produção artística significava fornecer os critérios, as regras, para uma avaliação minuciosa da mesma, a fim de formar consensos. A noção de crítica, na época de Kant, portanto, já parte da suposição da existência de um público e de um debate público possível. Ao se vislumbrar um espaço para a crítica, seja ela de uma obra de arte, seja ela de um trabalho científico, de um costume, de um conceito ou de um tipo de pensamento, o pensador prussiano, estrategicamente, encontrou a principal munição contra a atitude filosófica do tipo dogmática. Um tipo de pensamento crítico, no qual nossos juízos são passíveis de ajustes a partir da atividade reflexiva e do confronto com juízos alheios, não condiz com um tipo de pensamento dogmático, que corresponde ao intuito de apresentar verdades últimas sobre todas as questões; uma atitude filosófica do tipo dogmática, logo, não leva em consideração a capacidade própria de conhecer através da própria razão. Mas para que qualquer questão possa ser trazida ao debate público e interrogada, é necessário antes que haja liberdade para tal. Liberdade como um horizonte de possibilidades de se adquirir opinião própria (pensar por si mesmo) e liberdade para poder emitir a mesma, ou seja, liberdade para criticar. Da crítica literária à crítica da razão, Kant amplia e subverte a noção de crítica, convertendo-a em crítica universal.

Kant deixa claro, já na primeira das suas *Críticas*, que uma época de crítica não limitar-se-ia mais à compreensão de uma crítica de obras de artes, como as obras literárias, era preciso aprofundar mais as possibilidades e criticar, além do mais, o devido instrumento do pensar: a própria razão; “Por crítica assim, não entendo uma crítica de livros e de sistemas, mas da faculdade da razão em geral, com respeito a todos os conhecimentos a que pode aspirar, *independentemente de toda a experiência*” (KANT, 1997, pp. 05-06, grifo do autor).

Assim, não foi a partir de uma crítica de livros que emergiu a reflexão de Kant sobre o que seria o seu tempo, o tempo presente, e sobre qual direcionamento deveria seguir não somente a filosofia e as ciências, mas a própria humanidade; é importante destacar que, a reflexão e a definição dadas por ele sobre sua própria época, partiram de um debate público, através de um periódico: o *Mensário Berlinense* (*Berlinische Monatsschrift*). Um dos sentidos do opúsculo intitulado *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*) repousa sobre a crítica do seu tempo. Este escrito de Kant, um texto breve, porém bastante denso, complexo e propositalmente ambíguo, aglutina uma variedade de eixos temáticos, dentre os quais aqui destacaremos três: a fundamentação da *Aufklärung* como discurso histórico-filosófico sobre o seu tempo, tempo moderno; a “publicidade” como princípio mediador entre a política e a moral; e a questão do uso público da razão como promotora da liberdade e da autonomia.

Praticamente todas as contribuições kantianas para com as principais controvérsias políticas, religiosas e científicas do seu tempo vieram a tona através do periódico *Mensário Berlinense*, compondo o que Lyotard considera a sua “quarta crítica”²⁹: sua filosofia da história. O *Berlinische Monatsschrift* foi um dos principais veículos pelo qual Kant conduziu o seu uso público da razão. É notavelmente nítida a mudança de tom dos escritos de Kant quando aquele intencionava se dirigir a um público mais restrito, como o público acadêmico especializado (uso particular da razão), e quando ele dirigia-se ao público leitor em geral (uso público da razão).

[...] jornais como *Berlinische Monatsschrift* desempenharam um papel importante na divulgação das idéias esclarecidas, eles também eram palco de discussões intelectuais entre os sábios da época, debate estes

²⁹ Cf. LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

que formavam opiniões e eram exercício de liberdade de pensamento (MENEZES, 2000a, p. 163-164).

A demarcação histórica e filosófica do conceito de esclarecimento revela um traço específico do movimento iluminista alemão. Mas o tema do Esclarecimento, como um movimento, aparece no debate público na Alemanha (Prússia) pela primeira vez ainda fora do contexto propriamente filosófico, seu ponto de partida mais imediato esteve relacionado a uma discussão de teor político-religiosa. O periódico *Berlinische Monatsschrift*, em setembro de 1783, publicou um artigo de um dos seus editores, J. E. Biester (mas divulgado sob o pseudônimo de E. v. K.)³⁰, no qual o mesmo propunha abolir a exigência de que os matrimônios, em território prussiano, fossem sancionados pela Igreja. Ora, homens esclarecidos poderiam muito bem dispensar o aval religioso para a realização do matrimônio, já que o mesmo, no fim das contas, era um dentre os vários contratos na esfera civil, constituindo, portanto, uma relação jurídica, esse era seu principal argumento: “Para os esclarecidos, realmente não são necessárias todas essas cerimônias!” (BIESTER, 1991, p. 40, tradução nossa). Em 5 de dezembro do mesmo ano, no mesmo periódico, o pastor J. F. Zöllner responde ao artigo anterior argumentando que, por decidir sobre a felicidade dos homens, o matrimônio não deveria ser encarado de forma equivalente às demais relações jurídicas³¹; e segue pedindo cautela e clareza no assunto, afinal, como disse ele na conclusão do texto, nem se sabia ainda ao certo o que era o Esclarecimento (*Aufklärung*):

O que é Esclarecimento? Esta questão, que é quase tão importante quanto: o que é a verdade? deveria certamente ser respondida antes que se comece a esclarecer! E até o momento eu não encontrei a resposta em parte alguma! (ZÖLLNER, 1991, p. 51, tradução nossa).

³⁰ Trata-se do artigo intitulado “Proposta de não mais se dar trabalho aos eclesiásticos na consumação do matrimônio”, o qual deu abertura à discussão sobre o estatuto político e histórico da *Aufklärung*. Cf. BIESTER, J. E. *Vorschlag, die Geistlichen nicht mehr bei Vollziehung der Ehen zu bemühen*. In: *Berlinische Monatsschrift*: 2. Halbjahresband 1783, S. 265-275; ou BIESTER, J. E. *Proposition de ne plus déranger les prêtres lors des cérémonies de mariage*. In: *Qu’est-ce que les Lumières ? Lire le Dix-huitième Siècle*, n° 2. Saint-Étienne : Publications de l’Université de Saint-Étienne, 1991, p. 39-45.

³¹ Trata-se do artigo denominado “É aconselhável não mais sancionar o vínculo matrimonial pela religião?”. Cf. ZÖLLNER, J. F. *Ist es ratsam, das Ehebündnis nicht ferner durch die Religion zu sanzionieren?* In: *Berlinische Monatsschrift*: 2. Halbjahresband 1783, S. 538-516; ou ZÖLLNER, J. F. *Est-il opportun de ne plus accorder la sanction de la religion aux épousailles ?* In: *Qu’est-ce que les Lumières ? Lire le Dix-huitième Siècle*, n° 2. Saint-Étienne : Publications de l’Université de Saint-Étienne, 1991, p. 47-52.

Segundo Menezes (2000a, p. 141): “Este é um escrito que ataca o espírito laico da *Aufklärung*”, pois questiona o caráter perigoso atribuído ao movimento e sua falta de uma efetividade conceitual e histórica. Também Torres Filho (2004, p. 80) refere-se ao movimento questionando: “E será nesse ponto, com esse contexto preciso, que Zöllner se tornará o formulador da pergunta clássica, que atinge em seu nervo mais profundo a consciência do ilustrador: ‘O que é Ilustração [Esclarecimento]?’”. Tal ataque produziu uma necessidade, por parte dos organizadores do periódico, simpáticos e atuantes ao movimento do Esclarecimento, de lançarem uma refutação à altura. Foi solicitado, assim, à Moses Mendelssohn e à Immanuel Kant, que produzissem a tal refutação sobre o que seria o Esclarecimento. Com Kant e Mendelssohn a discussão adquire um cunho propriamente filosófico, pois, ao questionar seus pressupostos e implicações, o Esclarecimento põe-se a refletir sobre si mesmo.

A resposta de Mendelssohn, contida no texto *Sobre a Pergunta: O que quer dizer esclarecer? (Über die Frage: was heißt aufklären?)*³², de setembro de 1784, inicia ressaltando a falta de delimitação conceitual, mesmo entre os intelectuais de sua época, entre as noções de Esclarecimento (*Aufklärung*), Civilização (*Kultur*) e Cultura (*Bildung*), demonstrando, assim, a proximidade entre aqueles conceitos. Desta forma, ele entende que a Civilização (*Kultur*) e o Esclarecimento (*Aufklärung*) são aspectos da Cultura (*Bildung*), a primeira representando o domínio prático e objetivo da Cultura (*Bildung*), e o segundo o domínio teórico (racional e subjetivo) da mesma³³. No mesmo texto, Mendelssohn também aponta para uma distinção entre o homem visto como ser humano e o homem como cidadão, segundo a qual: “O homem como ser humano não precisa de civilização, mas sim de [...] [esclarecimento³⁴]” (MENDELSSOHN, 1992, p. 63), propondo uma espécie de duplo esclarecimento, um esclarecimento do ser humano e um esclarecimento do “ser social” (cidadão). O homem como membro da sociedade (cidadão) precisa de civilização, pois não nasce com ela. O homem como ser humano precisa de esclarecimento, denotando, assim, a necessidade de desenvolvimento de disposições que são inerentes a ele (disposições racionais). Entretanto, em Mendelssohn

³² MENDELSSOHN, Moses. *Über die Frage: was heißt aufklären?* In: Berlinische Monatsschrift, Bd. 4, 1784, S. 193–200.

³³ Em outras palavras também poderíamos dizer que a Formação (*Bildung*) se divide em Cultura (*Kultur*) e Esclarecimento (*Aufklärung*).

³⁴ A palavra “ilustração” contida na tradução deste texto foi trocada por mim pela palavra “esclarecimento”.

esboça-se um conflito entre os interesses do homem como humano (espécie) e do homem em sua vida civil (cidadão). De forma análoga ao pastor Zöllner, alerta para uma certa moderação com relação ao uso do esclarecimento³⁵, pois está ciente do fato de tratar-se de uma experiência nova na história da humanidade, o uso e os excessos do esclarecimento, segundo ele, podem ocorrer lado a lado sem que o ser humano disso se dê conta logo de imediato: “O abuso do esclarecimento enfraquece o sentimento moral, leva ao *relaxamento*, ao *egoísmo*, à *irreligião* e à *anarquia*. O abuso da civilização produz a *luxúria*, a *dissimulação*, a *moleza*, a *superstição* e a *escravidão*” (MENDELSSOHN, 1992, p. 64, grifo do autor), e completa: “Onde o esclarecimento e a civilização avançam no mesmo passo consistem mutuamente no melhor meio de preservação contra a corrupção. Pois, os modos como ambas pervertem, opõem-se diretamente” (MENDELSSOHN, 1992, p. 64). Ou seja, a Civilização (*Kultur*) serve de contraponto ao Esclarecimento (*Aufklärung*) e vice versa, para se manter um certo “equilíbrio entre uma presença indispensável e o seu excesso nocivo” (CACCIOLA, 1992, p. 61) na Cultura (*Bildung*).

A réplica de Kant (*Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*), em dezembro do mesmo ano, apresenta algumas semelhanças quanto às proposições de Mendelssohn³⁶, mas difere prontamente quanto ao seu direcionamento³⁷. Com Kant o esclarecimento não é puro Esclarecimento, mero movimento cultural ou somente uma qualidade inerente ao ser humano; através daquele opúsculo, o pensador une a necessidade teórica (crítica) da sua época com a necessidade prática, tornando a *Aufklärung* uma condição totalmente dependente da noção de liberdade: a liberdade é

³⁵ É digno de nota que Mendelssohn era, antes de tudo, um rabino, e considerado um dos precursores da *Haskalá*, uma espécie de Esclarecimento judaico. Desta forma, ainda que suas relações com a *Aufklärung* fossem bastante estreitas, sobretudo as intelectuais, o pensador não havia como desconsiderar os valores religiosos.

³⁶ Apesar da coincidência em certos aspectos postulados pelos dois autores, é importante lembrar o fato que, segundo o próprio Kant, eles não tiveram contato um com o texto do outro até as suas respectivas publicações: “Na publicação semanal *Noticias de Büsching*, de 13 de setembro [1784], leio hoje, dia 30 do mesmo mês, o anúncio da *Berlinischen Monatsschrift* deste mês, no qual foi inserida a resposta do Sr. Mendelssohn à mesma pergunta. Não me chegou ainda às mãos; do contrário teria sustado a presente resposta, que agora só pode estar aqui como tentativa de mostrar até que ponto o acaso terá feito coincidirem os pensamentos” (KANT, 2010c, p. 71).

³⁷ Neste contexto, Torres Filho (2004, pp. 78-79, grifo do autor) também ressalta: “A concordância, que de fato se verifica no essencial (sobretudo na ênfase dada ao caráter ético, não simplesmente teórico, do esforço de ilustrar [esclarecer], na sua vinculação com a distinção crucial entre o homem como ser humano e como cidadão), não é entretanto ditada pelo acaso. Está inscrita, de antemão, no próprio sentido da pergunta. O que se quer saber, de fato, é *quem* é a Ilustração [o Esclarecimento]: em que nome ela fala”.

tornada premissa do Esclarecimento³⁸. A autonomia é uma condição inerente à razão, mas o esclarecimento é uma consequência de sua realização. Esclarecer o público significaria, a partir de um longo processo, esclarecer a humanidade, o que se pressupõe uma pedagogia com fins universais. Afinal, o “verdadeiro público” (*eigentlichen Publikum*), segundo Kant, é o “mundo”.

A polêmica sobre a compreensão acerca do significado do Esclarecimento se inicia no campo político-religioso, e Kant, ao dar a sua versão, não se esquivava dele: “Acentuei preferentemente em matéria religiosa o ponto principal do esclarecimento [*Aufklärung*], a saída do homem de sua menoridade, da qual tem a culpa” (KANT, 2010c, p. 70). Não é somente a título de exemplo que o filósofo, por insistentes momentos, ressalta o papel político decisivo dos religiosos (diretor espiritual, sacerdotes, clérigos etc.) na sociedade de sua época, avocando-os como os verdadeiros detentores dos critérios de verdade e de liberdade, os quais tomavam decisões “de modo não autorizado e criminoso” (KANT, 2010c, p. 68) em nome da humanidade. Os “tutores do povo³⁹ (nas coisas espirituais)”, para Kant, deveriam ser eles mesmos esclarecidos, e não “menores”, pois causavam “um absurdo que dá em resultado a perpetuação dos absurdos” (KANT, 2010c, p. 67). Somos seres equiparados, iguais em direitos, por sermos todos dotados da mesma capacidade de desenvolvermos nossa razão, mas ao mesmo tempo somos todos igualmente falíveis e inclinados ao mal. Desta forma, em *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, Kant nos questiona quanto à necessidade, de fato, de que haja um “chefe supremo”, “justo por si mesmo”, que resguarde nossa liberdade. Como ele não fundamenta sua noção de

³⁸ Poderíamos também afirmar que o Esclarecimento, sobretudo a questão da sua auto-inferência, através da pergunta fundamental (o que é o Esclarecimento?) torna-se premissa da modernidade e vice-versa, como bem expôs Foucault (2005, p. 335): “[...] me parece que, com ele [o texto de Kant], entra discretamente na história do pensamento uma questão que a filosofia moderna não foi capaz de responder, mas da qual ela nunca conseguiu se desembaraçar. E há dois séculos, de formas diversas, ela a repete. De Hegel a Horkheimer ou a Habermas, passando por Nietzsche ou Max Weber, não existe quase nenhuma filosofia que, direta ou indiretamente, não tenha sido confrontada com essa mesma questão: qual é então esse acontecimento que se chama a *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje? Imaginemos que a *Berlinische Monatsschrift* ainda existe em nossos dias e que ela coloca para seus leitores a questão: ‘O que é a filosofia moderna?’ Poderíamos talvez responder-lhe em eco: a filosofia moderna é a que tenta responder à questão lançada, há dois séculos, com tanta imprudência: *Was ist Aufklärung?*”. Ainda lembramos que, além de Mendelssohn, outros pensadores alemães, contemporâneos de Kant, também escreveram textos voltados à elucidação do problema do Esclarecimento, tais como Herder, Bahrdt, Riem, Wieland, Hatzbach e outros. Cf. MONDOT, Jean. *Qu’est-ce que les Lumières?* Lire le Dix-huitième Siècle, n° 2. Saint-Étienne: Publications de l’Université de Saint-Étienne, 1991.

³⁹ “*Vormünder des Volks*”, transcrito em nossa tradução de base por “tutores do povo” pode também ser traduzido, sem perda de sentido, por “guardiões do povo”.

liberdade e de direito sobre premissas teológicas, aquele “chefe supremo” há de ser um homem. Eis um impasse a ser lançado como um problema pedagógico.

A dificuldade, que já a simples ideia desta tarefa põe diante dos olhos, é a seguinte: o homem é um *animal* que, quando vive entre os seus congêneres, *precisa de um senhor*. Com efeito, abusa certamente da sua liberdade em relação aos outros semelhantes; e embora, como criatura racional, deseje uma lei que ponha limites à liberdade de todos, a sua animal tendência egoísta desencaminha-o, no entanto, onde ele tem de renunciar a si mesmo. Necessita, pois, de um senhor que lhe quebrante a vontade própria e o force a obedecer a uma vontade universalmente válida, e possa no entanto ser livre. Mas onde vai ele buscar este senhor? A nenhures, a não ser ao gênero humano. Mas tal senhor é também um animal, que carece de um senhor (KANT, 2008a, p. 27, grifo do autor).

Quanto ao Estado (ao monarca), segundo o filósofo prussiano, caberia a ordem civil, garantindo os direitos individuais. Compete ao Estado “evitar que um súdito impeça outro por meios violentos de trabalhar, de acordo com toda sua capacidade, na determinação e na promoção de si” (KANT, 2010c, p. 69), e não despender esforços na vigilância com relação à divulgação e a circulação das ideias por meio das obras, menos ainda lhe caberia incubir-se das questões religiosas, já que seriam de foro íntimo. Cuidar dos assuntos espirituais de maneira muito próxima, para Kant, seria uma forma de desvio das funções do Estado, tal atitude “rebaixa tanto seu poder supremo que chega a apoiar o despotismo espiritual de alguns tiranos em seu Estado contra os demais súditos” (KANT, 2010c, p. 69), uma forma ilegítima do uso da força do Estado. Pensar por si mesmo, para o filósofo de Königsberg, não se configura num ato ameaçador para a organização social, não causa desordem geral, não age contrariamente ao dever de um cidadão. Pelo contrário, um cidadão capaz de pensar e agir por si mesmo, um cidadão autônomo, acaba por obedecer às leis sociais por estar ciente delas, ou seja, por moralidade (por dever), e não simplesmente “conforme o dever”, pela ação da mera legalidade, pacto muito frágil se comparado ao vigor da atuação de um sujeito moral.

Kant define o Esclarecimento também, a princípio, de maneira negativa: uma “saída” (*Ausgang*), “[...] uma crise de crescimento, o desejo de sair da infância” (HAZARD, 1989, p. 40); entretanto é necessário que percebamos, dentro da dinâmica imposta pelo texto, a mudança processual a qual Kant submete a *Aufklärung*: de “saída” torna-se “passagem”, e de passagem finalmente abrem-se as possibilidades para uma

“solução”, desfecho para um futuro esclarecido e autônomo. O homem, em sua singularidade, é tomado pela preguiça, pela covardia e pelo comodismo, sintomas os quais Kant não deixa claro quanto as suas origens (adquiridas ou inerentes ao homem), mas parece indicar como uma forma de apego à sua fase infantil (menor), a qual, mesmo “depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennis*), continuem no entanto de bom grado menores durante toda a vida” (KANT, 2010c, p. 64). Este estado de menoridade, a dificuldade em fazer uso do próprio entendimento, adquirido ou simplesmente conservado, é tratado por Kant como uma condição muito difícil de ser transposta, significando, para o homem em particular, praticamente “uma natureza”, um certo estado da vontade humana que consente em aceitar a autoridade de um outro para o conduzir em domínios em que lhe conviria fazer uso da própria razão. Não é por escolha casual os modelos os quais Kant se utiliza para tipificar tais domínios: um livro, um diretor espiritual e um médico: “negociantes da erudição”, conforme Habermas (1984, p. 29); as mais importantes autoridades para um sujeito em sua vida particular e social, pois representam, respectivamente, o saber, a esperança no *post mortem* e a conservação da vida, em outras palavras: a Universidade, a Igreja e o Estado. Esta ideia será melhor desenvolvida em 1798, em *O Conflito das Faculdades*, no qual Kant trata, de maneira geral, do problema da relação entre o saber e o poder, e, de forma específica, entre a relação da universidade sob o controle do Estado, no qual ele toma defesa com referência a uma maior liberdade acadêmica da “Faculdade inferior” (Faculdade de filosofia), a qual “[...] deve responder pela *verdade* das doutrinas que tem de acolher ou até só admitir e, nesta medida, como livre e unicamente sob a legislação da razão, não sob a do governo” (KANT, 1993a, p. 31).

Encontramos certa ambiguidade no texto (*Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*) quanto à forma de desenvolvimento da *Aufklärung*. Kant “joga” quanto ao uso dos termos “público” (*Publikum*) e “privado” (*Privat*), deixando margens tanto para compreensão de um esclarecimento dos homens em particular, a partir de um ato de coragem pessoal, quanto de um esclarecimento coletivo, a partir de um uso público da razão. O pensador prussiano não parece crer no papel atribuído às “revoluções”, pois as mesmas nunca atingem uma “verdadeira reforma do modo de pensar” (KANT, 2010c, p. 65). As revoluções, segundo ele, pelo seu caráter radical, seriam muito eficientes do ponto de vista político⁴⁰, no qual é possível o uso do direito

⁴⁰ Segundo Barreto (2010, p. 223): “Sobre a base de sua filosofia política, ele [Kant] se entusiasma pelo movimento de independência norte-americano (cf. Jachmann em Grob, 153 s.) e pela Revolução

ou mesmo da força (uso militar), mas praticamente ineficazes, e até mesmo prejudiciais, do ponto de vista moral, apenas agindo como atualizadoras de preconceitos:

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como contas para conduzir a grande massa destituída de pensamento (KANT, 2010c, p. 65).

Ao público, o qual “só muito lentamente pode chegar ao esclarecimento” (KANT, 2010c, p. 65), cabe garantir a liberdade. Ao sujeito, em sua singularidade, é necessário autonomia, pois ela é própria da razão, quando garantida a sua manifestação altera, conseqüentemente, a vontade. As capacidades, ou os instrumentos dos quais a razão pública pode se servir, são de fato universais, mas o caminho para fazer uso destas mesmas capacidades é individual, e para trilhá-lo, segundo Kant, basta decisão, coragem e ousadia, características próprias de uma razão autônoma. Quanto à liberdade, o pensador é bastante específico em relação ao “tipo” necessário para o esclarecimento de um público: a liberdade “de fazer um uso público de sua razão em todas as questões” (KANT, 2010c, p. 65). É neste contexto que o mesmo contrapõe as ideias de “uso público” (*Öffentlichen gebrauch*) e “uso privado” (*Privatgebrauch*) da razão, considerando este último limitado, pois além de estar submetido ao crivo da autoridade (intelectual, clerical ou estatal) em seu uso, como uma obrigação profissional ou mesmo civil, não promove o debate entre juízos sobre determinados assuntos que são de importância geral. Quando assim apresenta-se, é na forma de uma “unanimidade artificial” (KANT, 2010c, p. 65) (*künstlich einhelligkeit*), um comum acordo socialmente determinado pelos “eruditos corporativos” (KANT, 1993a, p. 20), os quais, nas atribuições de suas funções, só podem fornecer uma utilidade de “segunda classe” (KANT, 1993a, p. 31), fazendo “passar por livre *discernimento* o que unicamente é uma *suposição* imperativa” (KANT, 2008b, p. 46, grifo do autor).

Francesa, isto em um tempo em que tais simpatias não eram pessoalmente isentas de riscos”. Entretanto, quanto à Revolução Francesa, em *O Conflito das faculdades*, a reação de Kant nos parece dúbia, o que podemos levar em consideração as conseqüências das diferentes fases da revolução. Segundo ele, o “entusiasmo” que em geral embala as revoluções pode merecer censura, quando movidas com paixão, pois “toda paixão enquanto tal merece censura [...]” (KANT, 1993, p. 103); e pode ser considerada verdadeira, quando referir-se “sempre apenas ao ideal, decerto ao puramente moral [...]” (KANT, 1993, p. 103). Uma revolução movida por uma causa moral parece tornar-se, portanto, segundo Kant, legítima.

[...] podem, pois, denominar-se homens de afazeres ou técnicos do saber. Enquanto instrumentos do governo (eclesiásticos, magistrados e médicos) têm uma influência legal sobre o público e formam uma classe particular de letrados que não são livres de fazer um uso público do saber, de acordo com a sua sabedoria peculiar, mas apenas sob a censura das Faculdades (KANT, 1993a, p. 20).

É importante destacar que o que hoje, de forma geral, entendemos por “público” não tem a mesma acepção que na época de Kant. A esfera pública (*Öffentlichkeit*), a “opinião pública”, era não somente um novo termo a ser inserido na linguagem filosófica da época, mas também uma nova categoria histórica a ser considerada, fruto das primeiras determinações sociais da sociedade burguesa nascente e do Estado moderno, sendo introduzida como mais uma condição e exigência da cultura e da civilização na modernidade.

[...] a primeira referência etimológica relativa à esfera pública é instrutiva. Em alemão, só no século XVIII é que, por analogia a *publicité* e *publicity*, o substantivo é formado a partir do antigo adjetivo “*öffentlich*” (público); ainda ao final do século a palavra é tão inusitada que pôde ser contestada por Heynatz. Se *Üffentlichkeit* (esfera pública) somente neste período exige o seu nome, devemos admitir que esta esfera, ao menos na Alemanha, apenas então é que se constituiu, assumindo a sua função; ela pertence especificadamente à “sociedade burguesa” que, na mesma época, estabelece-se como setor da troca de mercadorias e de um trabalho social conforme leis próprias. Não obstante, muito antes já se falava de “público” e daquilo que não é público, daquilo que é “privado” (HABERMAS, 1984, p. 15, grifo do autor).

Neste sentido, Kant fez questão de apontar e explicitar a que tipo de “uso público” ele se referia: “Entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do *mundo letrado*” (KANT, 2010c, p. 66, grifo do autor). A atividade crítica requer a presença de outros homens, de outras razões, supostamente aptos para compreender e posicionar-se em relação ao tema proposto. Ao uso da razão pública se supõe uma capacidade de poder criticar os pensamentos por meios das obras, mas para tal é necessário antes estar ciente dos instrumentos que possibilitam a crítica: “[...] a razão

deve estar autorizada a publicamente falar; porque, sem semelhante liberdade, a verdade não viria à luz [...]” (KANT, 1993a, p. 22). Para o filósofo, só há crítica no horizonte de um debate público, por meio do qual cada um de nós enuncia seus juízos, corrigindo-os através da comparação com juízos alheios. Assim, em *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*, a liberdade para se fazer uso público da razão torna-se a pressuposição do Esclarecimento. Consistiria em submeter abertamente todos os preconceitos ao teste da razão, quer se tratasse de preconceitos consolidados ou de recém-criados: “Vê-se assim como é prejudicial plantar preconceitos, porque terminam por se vingar daqueles que foram seus autores ou predecessores destes” (KANT, 2010c, p. 65). O pensamento dogmático induz à passividade através da autoridade usurpada, os “guardiões” (tutores) criticados por Kant naquele texto, derivam sua autoridade a partir do arrebatamento do direito de pensar pelos outros, sejam eles clérigos, doutores, políticos, militares, funcionários do governo ou intelectuais. Sua autoridade não está sujeita ao teste público da razão, pelo contrário, ao torná-lo passivo (o público) e incapaz de usar livremente sua razão, acabam por invalidarem seu juízo. Mas quem afinal é o “público” ao qual Kant se refere no texto? “O grande público do *mundo letrado*” (KANT, 2010c, p. 66, grifo do autor), pois Kant trabalha com a ideia de um público universal.

A ideia de esfera pública ressaltada no texto kantiano é, destarte, uma expressão do ideal de autonomia que animava a cultura do século XVIII. A esfera pública e a liberdade de opinião condizem com o movimento cultural em que o próprio Kant tratou de inserir sua filosofia. Sua época, segundo ele, é “de esclarecimento” (*Aufklärten Zeitalter*), e não ainda uma “época esclarecida” (*Zeitalter Aufklärung*), justamente porque os homens, particularmente, ainda não haviam conquistado a devida autonomia para poder fazer uso do seu próprio entendimento. No momento em que escrevia, a formação de um público leitor apto a formular juízos sobre toda sorte de assuntos ainda era muito recente, tratava-se mesmo de um ideal (*Ideal*), assim como seu contexto político-social ainda não gozava da plena liberdade para esclarecer-se, esbarrando nos interesses de governo. Interpolando, assim, a *Aufklärung* a um contexto privado (máxima subjetiva) e ao mesmo tempo a um contexto público (político), Kant garante, com o seu princípio de “publicidade”, o “acordo da política com a moral” (HABERMAS, 1984, p. 128), ordenando, conseqüentemente, a condição jurídica aos princípios promotores da moralidade:

Se o próprio estado de direito só pode ser instaurado politicamente, e isso através de uma política conduzida em consonância com a moral, o progresso da legalidade depende diretamente de um progresso na moralidade [...] (HABERMAS, 1984, p. 138).

Entre o esclarecimento pessoal e o esclarecimento coletivo, podemos intercalar, portanto, uma pedagogia sustentada numa educação moral.

“Certamente não é a primeira vez que o pensamento filosófico procura refletir sobre seu próprio presente” (FOUCAULT, 2005, p. 336), mas ao substituir, em seu próprio texto, a pergunta “o que é Esclarecimento?” pela pergunta “vivemos agora uma época esclarecida?” (KANT, 2010c, p. 69), Kant denota não somente o privilégio do seu tempo com relação aos tempos passados⁴¹, mas também do seu espaço (lugar), como se o Esclarecimento se propagasse a partir do reino prussiano: “Este espírito de liberdade espalha-se também no exterior, mesmo nos lugares em que tem de lutar contra obstáculos externos estabelecidos por um governo que não se compreende a si mesmo” (KANT, 2010c, p. 70).

[...] foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do esclarecimento [*Aufklärung*] ou o século de *Frederico* (KANT, 2010c, pp. 69-70, grifo do autor).

Em última análise, a pergunta (e conseqüentemente a resposta) sobre o esclarecimento, poderia muito bem ser compreendida como uma pergunta sobre o progresso. Neste sentido, “o que é o esclarecimento?” é versável pela questão “o que é o progresso?”, denotando uma noção crítica de progresso, somente compreensível dentro de seu sistema crítico, da sua filosofia prática e da sua filosofia da história, atreladas, por sua vez, às noções de autonomia e liberdade. Um esclarecimento pessoal, portanto um progresso pessoal, por sua vez limitado “sem contudo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [*Aufklärung*]” (KANT, 2010c, p. 66), é analisado por

⁴¹ Como bem notou Torres Filho (2004, pp. 80-81): “[...] embora o artigo comece, sem vacilações, por uma definição formal do conceito em questão, em correspondência gramatical direta com a pergunta (‘Ilustrar é...[Esclarecer é...]’), ele não termina aí”.

Kant como em detrimento de um esclarecimento do gênero humano, ou um progresso da espécie: “[...] essa marcha, que para a espécie é um progresso que vai do pior para o melhor, não é precisamente a mesma coisa para o indivíduo” (KANT, 2010a, p. 24). A vida de um sujeito singular, ou mesmo de um tempo muito restrito da história humana, não serve como referência para compreender-se o progresso da humanidade como um todo. Kant, como aponta em *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, não descarta a possibilidade de uma elaboração histórica “concebida de um modo simplesmente *empírico*” (KANT, 2008a, p. 37, grifo do autor), ou seja, a partir de exemplos, conquanto que tais exemplos históricos visem propósitos cosmopolitas e apontem para a moralidade; entretanto, a ideia de progresso é abordada por ele a partir de uma ideia de uma história universal, “que tem em certo sentido um fio condutor *a priori*” (KANT, 2008a, p. 37). A história do progresso humano como espécie é convertido, por conseguinte, na história da liberdade, direito sagrado da humanidade e consequência direta do esclarecimento pessoal, este mais uma obrigação, princípio de uma responsabilidade.

Um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento [*Aufklärung*]. Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade (KANT, 2010c, p. 69).

O progresso da liberdade dos homens, “jogo da liberdade da vontade humana” (KANT, 2008a, p. 19), constitui-se a partir da oposição aos instintos, pois é comitente à razão opor-se ao que é natural. A moralidade, assim, por intermédio de um processo educacional, formal ou não, passa a ser o primeiro elemento transmitido não instintivamente (geneticamente), e sim por elementos e meios desenvolvidos pelo próprio homem e partir dele mesmo.

A natureza quis que o homem tire totalmente de si tudo o que ultrapassa o arranjo mecânico da sua existência animal, e que não participe de nenhuma outra felicidade ou perfeição excepto a que ele conseguiu para si mesmo, liberto do instinto, através da própria razão (KANT, 2008a, p. 22-23, grifo do autor).

O instinto é uma necessidade da sobrevivência natural (animal), a moralidade, por sua vez, é uma necessidade da sobrevivência social, portanto propriamente humana. Através do instinto o homem conserva a si próprio, o indivíduo, pela moralidade o homem conserva a comunidade, a espécie, pois está ciente da sua função no núcleo dela. A moralidade, princípio da autonomia, compreende-se como regra da convivência pacífica.

Assim, para Kant, o esclarecimento, como um conceito, por si só não funcionaria como depositário de garantias de melhorias individuais ou coletivas, o esclarecimento, sozinho, não muda o homem com relação ao seu progresso e sua liberdade. Uma educação, no sentido moral, por sua vez, pode sustentar um esclarecimento. Em seu opúsculo *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*, Kant converte, lógica e criticamente, uma necessidade individual num problema ético-político, entre eles, um problema pedagógico. O progresso para o melhor, segundo ele, deve ser traçado através de uma relação necessária entre o esclarecimento individual (uma obrigação), o esclarecimento de um público (algo possível) e o esclarecimento do povo (a humanidade), este último “quase inevitável” (KANT, 2010c, p. 65), se os dois primeiros forem superados. Kant, naquele texto, aponta para algumas condições necessárias para que o esclarecimento, ainda que “difícil e lento”, seja possível. Estas condições passam por motivações pessoais (espirituais), institucionais, éticas e políticas. A educação teria a capacidade – como veremos mais adiante – de tornar-se o fio condutor que une todos estes móbis. A educação, que na época de Kant era ainda sustentada, mesmo teoricamente, numa obrigação familiar e religiosa, passa, pouco a pouco, a tornar-se uma questão de Estado, ou seja, é delineada de “cima para baixo” (KANT, 1993a, p. 110) no curso das coisas. Este problema (a educação) primeiramente aparece como debate teórico entre pensadores, principalmente filósofos, e depois, progressivamente, como questão factualmente política. Kant, em alguns dos seus textos, denuncia o receio e a falta de interesse pelo esclarecimento do povo por parte dos chefes de Estado, os quais decidiam gastar mais recursos no financiamento de guerras, “o maior obstáculo do moral” (KANT, 1993a, p. 111), do que em instrução pública⁴². Mais que uma obrigação ou mero interesse de máquina pública, a educação é prefigurada por

⁴² Sobre o tema das guerras, em sua relação com a educação, em *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita* Kant (2008, p. 34) nos diz: “Embora, por exemplo, os governantes do mundo não disponham de dinheiro algum para estabelecimentos públicos de ensino e, em geral, para tudo o que visa a melhoria do mundo, pois já se contabilizou previamente na sua totalidade para a futura guerra, encontrarão contudo a sua própria vantagem em pelo menos não impedir os esforços, decerto débeis e lentos, que os seus povos fazem neste campo”.

Kant também como um “dever” do Estado, ou seja, como uma questão moral, o qual, para isso, deveria também “de tempos em tempos, se reformasse a si mesmo e, tentando a evolução em vez da revolução, avançasse de modo permanente para o melhor” (KANT, 1993a, p. 111). Ou seja, um esclarecimento do Estado também se faz necessário: “Mas esta ilustração, e com ela também uma certa participação cordial no bem que o homem ilustrado, que o compreende perfeitamente, não pode evitar, deve subir pouco a pouco aos tronos e influenciar mesmo os seus princípios de governo” (KANT, 2008a, p. 34)⁴³. Em *Sobre a Educação*, ele de igual modo afirma:

Assim sendo, de quem deve provir o melhoramento do estado social? Dos príncipes, ou dos súditos, no sentido de que estes se aperfeiçoem antes por si mesmos e façam meio caminho para ir ao encontro de bons governos? Se, pelo contrário, esse aperfeiçoamento deve partir dos príncipes, então, comece-se por melhorar a sua educação; esta sempre teve graves erros, uma vez que não resistiu jamais aos príncipes durante a sua juventude (KANT, 2006, p. 23).

Neste sentido, seu texto *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*, funciona também como um “pedido público” às autoridades maiores (os monarcas) para que concedam um “maior grau de liberdade civil” (KANT, 2010c, p. 71) (*bürgerlicher Freiheit*) para que este propicie de fato uma “liberdade de espírito do povo” (KANT, 2010c, p. 71, grifo do autor) (*Freiheit des Geistes des Volks*), pois sem liberdade e sem educação não há esclarecimento. Vemos assim, na evolução daquele escrito, uma obrigação individual aos poucos tornar-se uma necessidade pública, e finalmente uma causa política universal, também amparada pelo direito: “O maior problema do gênero humano, a cuja solução a Natureza o força, é a consecução de uma sociedade civil que administre o direito em geral” (KANT, 2008a, p. 26). Política e moralidade são passíveis de constituir uma ética, mas a sua causa possível encontra-se, segundo Kant, na formação de uma racionalidade bem orientada por uma educação, por sua vez, bem conduzida.

⁴³ Assim como em vários outros temas, Kant parece também concordar com Rousseau quanto a este, especialmente quando Rousseau (1978, p. 351) afirma: “[...] enquanto o poder estiver sozinho de um lado e, de outro, sozinhas as luzes e a sabedoria, os sábios raramente pensarão grandes coisas, os príncipes mais raramente farão belas coisas e os povos continuarão a ser abjetos, corrompidos e infelizes”.

3 Esclarecimento e Educação

O século XVIII é, por excelência, o século da Filosofia, mas não muito menos, o século da Pedagogia. Muitas características marcaram a singularidade da *Aufklärung* dentro do movimento iluminista, no tocante ao tema de pedagogia, o qual perpassa todo o processo iluminista, a *Aufklärung* toma-o como umas das suas principais preocupações, trilhando também um caminho diverso, ao ponto de tornar-se difícil separar o processo de esclarecimento germânico da história dos seus progressos educacionais, práticos e teóricos. A partir do final do século XVII os estados alemães foram submetidos a um processo de modernização de suas instituições, dentre elas as instituições de ensino. Tal modernização suscitou debates teóricos a respeito das funções, das orientações e da finalidade que o ensino deveria percorrer. Os tempos modernos requeriam uma educação reformulada para atender às suas necessidades. Este processo se inicia com a progressiva revitalização das escolas, a preocupação – ao menos teórica – com a formação do professor, e atinge a organização das primeiras universidades modernas germânicas. Tais transformações obtiveram determinadas influências em todo o seu curso, das quais, a partir de uma contextualização histórica e filosófica do desenvolvimento do pensamento pedagógico kantiano, destacamos duas vertentes: de um lado o movimento religioso pietista, e de outro o movimento intelectual racionalista. Estas são as principais bases do pensamento moral kantiano.

Grande parte do que ele [Kant] fez da filosofia moral foi moldada por seus predecessores alemães. A menos que saibamos alguma coisa sobre eles, assim como sobre os pensadores mais familiares como os quais ele aprendeu, não conseguiremos perceber como eram profundamente diferentes as fontes que contribuíram para sua invenção da autonomia (SCHNEEWIND, 2001, p. 32).

Ambas as influências interrelacionaram-se, nem sempre de forma harmônica, na então configuração política germânica dos séculos XVII e XVIII, e na constituição das primeiras universidades modernas alemãs: grandes centros irradiadores do pensamento racionalista, peculiar ao século XVIII, e dos ideais do esclarecimento.

A *Aufklärung* identifica-se profundamente com esse projeto educativo, porque seus ideais de humanidade e de autonomia, sem ele, estariam fadados à utopia. Transformando-se numa filosofia da educação, ela assume tal projeto como o veículo que levará a humanidade até o ponto de não precisar mais da autoridade externa e da superstição, como escudos da sua menoridade (MENEZES, 2000a, p. 177).

Do ponto de vista das instituições de ensino, por exemplo, a Prússia já havia desenvolvido um terreno mais propício aos propósitos iluministas, as quais, na França, até a Revolução, encontravam-se ainda sob o quase completo domínio da Igreja, apresentando um ensino descentralizado – do ponto de vista do Estado – e pouco organizado. Sobre este assunto, Condorcet (2008, p. 48) nos lembra:

Sua história é aquela dos esforços para perpetuar opiniões vãs que os homens esclarecidos haviam, há muito tempo, relegado à classe dos erros; é a história de suas tentativas para impor aos espíritos um jugo com o auxílio do qual esperavam prolongar seu prestígio ou aumentar suas riquezas. Sejam essas corporações ordens de monges, congregações de irmãos, universidades, simples confrarias, o perigo é o mesmo.

Na Prússia, na mesma época, sob notável influência pietista – que era movida por seu fremente espírito reformador – já se proliferavam várias escolas, destacando-se, também, na constituição das principais universidades prussianas do século XVIII, principais núcleos de proliferação dos ideais de esclarecimento. Se na França, portanto, o Iluminismo desenvolveu-se como um movimento político, laico e de franca oposição aos saberes escolásticos oficiais de suas universidades, na Alemanha, o processo de modernização das mesmas, difundiu-se lado a lado, e com certa interdependência, de movimentos de predomínio religioso e com o apoio paulatino do Estado (CAYGILL, 2000, p. xxiv). Como observa Bourel (1978, p. 32): “Nietzsche, que já havia notado este preconceito contra a filosofia da *Aufklärung*, pensou com razão que a filosofia alemã era uma teologia astuciosa: tomemos nota”.

É nesta conjuntura que Kant desenvolve suas ideias acerca da educação, seu entendimento sobre o papel do cidadão naquele novo contexto civilizatório, e seus conceitos acerca da moralidade. Todas estas concepções têm como fio condutor o desenvolvimento do conceito e do ideal de “autonomia”.

3.1 Esclarecimento e pedagogia: o pietismo e as universidades modernas na Alemanha de Kant

A influência religiosa marcou o início da organização política prussiana e contribuiu em sua constituição como um Estado forte e centralizado. Só muito lentamente o mesmo passou a assumir responsabilidades e competências que antes estavam sob a autoridade quase completa de instituições religiosas. A instrução foi uma daqueles compromissos que outrora estivera sob a organização das mesmas, herdando, assim, o Estado prussiano, uma estrutura e uma cultura escolar já bem assentada. A reforma luterana, ainda no século XVI, fundamentada também sobre um ideal de laicização do ensino religioso, já havia lançado as bases para uma restauração da educação escolar, apresentando uma nova organização com relação aos currículos, aos métodos, à formação dos professores, e a manutenção escolar de forma geral, entretanto, no império prussiano dos séculos XVII e XVIII, o movimento religioso que mais se destacou, influenciado toda estrutura político-social, foi de fato o “pietismo”, “[...] o qual, na época do nascimento de Kant, estava sofrendo a transição de uma devoção particular, apolítica, para tornar-se uma característica primordial da estrutura institucional do estado prussiano” (CAYGILL, 2000, p. xxiv).

Pietismo foi o nome dado a um devoto movimento religioso, que começou na Alemanha Ocidental, pelos meados do século XVII. Exerceu uma profunda influência na vida, literatura, filosofia e educação alemãs. No campo religioso, o criador do movimento foi Philip Jacob Spener (1635-1705), pastor em Estrasburgo e mais tarde pregador na Corte em Dresde e Berlim. O chefe educacional e missionário do movimento foi August Hermann Francke (EBY, 1976, p. 213).

O pietismo foi um movimento de renovação espiritual da igreja reformada, no qual acentuou-se o papel do afeto, da emotividade, da santificação e do direcionamento da vida integralmente voltada para o zelo comum e a piedade. Segundo Weber (1999, p. 97): “No todo, o pietismo, de Francke e Spener a Zinzendorf, tendeu para uma crescente ênfase de emocionalidade”. Influenciado pelo puritanismo inglês, o pietismo elaborou uma nova espiritualidade, caracterizada pela interiorização e individualização da fé, mas

acentuando também o aprimoramento de uma conduta moral exterior, evitando os vícios e intensificando o zelo ético e a boa conduta. Sua grande tendência ao moralismo vertia-se numa visão demasiadamente “crítica” em relação ao mundo, o mesmo era considerado quase que somente uma realidade de sombras.

[...] seus membros tentaram viver nesta comunidade uma vida livre das tentações do mundo, e ditada em todas as minúcias pela vontade divina para, assim, – tornarem-se seguros de sua própria redenção, por sinais externos manifestos em sua conduta diária (WEBER, 1999, p. 91).

O pietismo alterou o quadro eclesial e político na Prússia do século XVII e fora dela, e suas origens estão diretamente ligadas à história do pastor missionário Phillip Jacob Spener (1635-1705). O nome de Spener ficou associado, junto ao de Lutero e ao de Calvino, à essência da Reforma como verdadeiros estadistas religiosos: “Particularmente importante como consequência da Reforma é a luta da *Igreja protestante* por uma existência política” (HEGEL, 1998, p. 357, grifo do autor); diferindo-se, no entanto, pelo fato de que enquanto Lutero promoveu uma busca no sentido de trazer a Igreja cristã de volta à centralidade das Escrituras, Spener empenhou-se numa reforma com a nítida intenção de reencontrar a essência da tradição reformada que, segundo ele, se perdera com a repentina queda da Igreja no institucionalismo eclesial, na ortodoxia⁴⁴ e nas controvérsias de cunho racionalista⁴⁵. Segundo Spener, mesmo na Alemanha luterana, a Reforma perdera seu ímpeto, tornando-se passiva e

⁴⁴ A Ortodoxia protestante instituiu-se a partir de dois princípios teológicos: um formal, a Bíblia sagrada; e outro material, a doutrina da justificação da fé (*sola fide*); culminando numa espécie de “escolástica protestante”: “[...] a Ortodoxia teria estabelecido um sistema de gestão do patrimônio sem também ser capaz de evitar as armadilhas do ‘papistas’; a escolástica, companheira de (quase) todas as religiões, teria rapidamente inundado as estruturas gélidas com o fogo que renovou o pensamento da cristandade!” (BOUREL, 1978, p. 27, tradução nossa). Entretanto, o próprio Bourel sustenta a ideia de que a imagem de tal Ortodoxia teria sido manchada por determinadas correntes religiosas e filosóficas: “A ortodoxia é pintada de cinza na teoria: nada é mais falso do que a apresentar sob o disfarce da *secura* e da *austeridade*” (BOUREL, 1978, p. 30, tradução nossa); e conclui que, aos moldes em que ela foi historicamente apresentada, de fato não ocorreu: “Deixemos de lado a querela dos gnésios-luteranos e dos filipistas que é, no entanto, instrutiva, e enunciemos a nossa primeira tese: a Ortodoxia não existe; mesmo que fosse isso o que nos transmitisse o pietismo e a *Aufklärung*” (BOUREL, 1978, p. 29, tradução nossa).

⁴⁵ Spener referia-se às controvérsias escolásticas, disputas, *disputatio*, ou *quaestiones disputatae*, que, apesar da Reforma, ainda perduraram dentro no movimento cristão. Sobre este tema Philonenko (1993, p. 16, tradução nossa) nos lembra: “Não se ensinava, de modo algum, o latim por si mesmo, ou melhor, uma via para se aprender o latim em si, mas sim a via da teologia. Foi neste ponto, o ensino do latim, que se fez perceber mais energicamente a presença da Igreja; menos para ler e meditar sobre os grandes clássicos do humanismo, Virgílio, Horácio, Lucrécio, Tito Lívio, Tácito... mas para poder apoiar as controvérsias escolásticas. [...] aprendia-se o latim só para discutir a Bíblia em latim, e aprenderam o grego não porque Platão ‘existiu’, e sim porque o Novo Testamento foi escrito naquela língua”.

acomodada, concluindo, com desânimo, que a Reforma resultara em um “novo cativoiro” (SPENER, 1996, p. 67), isto é, a exemplo dos judeus que declinaram espiritualmente depois do cativoiro babilônico, também a igreja luterana vivenciava o mesmo drama, caindo no marasmo espiritual representado pelo cerimonialismo litúrgico e pelas controvérsias teológicas. Segundo o missionário pietista, as polêmicas religiosas em nada acrescentavam à vida prática cristã, contribuindo para afastar ainda mais os fieis da igreja. É importante destacar que Spener viveu num contexto histórico marcado por guerras religiosas – em especial a Guerra dos Trinta Anos – o que justifica também a sua aversão às polêmicas. Spener ainda herdou de Lutero o mesmo tipo de consciência moral e a mesma repulsa pelo sistema aristotélico, e rejeitava a idéia calvinista de predestinação. As pregações, para aquele, não deveriam ser uma instrução intelectual, mas precisavam estar voltadas para a edificação pessoal e comunitária. As sagradas Escrituras não deveriam ser “analisadas”, e sim ter os seus preceitos obedecidos.

O Pietismo representou, assim, o desenvolvimento espiritual e teológico de uma nova época, que estava enfastiada do racionalismo ortodoxo e da sacramentalidade institucional, por isso seu forte acento na interioridade e na subjetividade da fé: “O destino histórico dos alemães – assim pensava Spener – é terminar a Reforma, realizando o Reino de Deus na terra. O trabalho deve começar dentro da alma de cada e todo indivíduo” (SCHNEEWIND, 2001, p. 483).

Spener, porém, não pretendia romper com a igreja protestante, mas reformá-la e reunificá-la. Sua intenção jamais foi a de apresentar um novo projeto teológico, mas sim operacionalizar a teologia luterana. Para os pietistas a reforma teológica já havia sido feita, havia a necessidade, então, de que ela fosse posta em exercício, redimensionando uma espiritualidade voltada para a prática, por isso o pietismo não deve ser visto como um movimento de reforma teológica, e sim como uma atuação de santidade de vida que deu grande ênfase ao comportamento (individual e social) do cristão. Esta visão foi muito bem expressa na obra de Spener intitulada *Pia Desideria*, cuja tradução latina significa “Desejos Piedosos”. Os *Pia Desideria*, de 1675, não foi propriamente um tratado teológico, mas um escrito programático no qual continham uma série de propostas de reformas da conduta individual do cristão, que, segundo a obra, deveria ser voltada para a promoção de uma vida austera, trabalho árduo, e para o acesso de uma fé diária e ininterrupta sob “um regime de inflexível devoção” (CAYGILL, 2000, p. xxiv).

Os pietistas se opunham à dança, brinquedos infantis, idas ao teatro, excessos no vestir, gracejo e à leitura de romances e até de jornais. Uniram a insistência de Lutero no estudo das Escrituras, oração e fé, com a insistência calvinista no puritanismo da conduta. Mas foram além destes dois, ao acentuarem a experiência do novo nascimento, luz interior e um certo grau de misticismo (EBY, 1976, p. 215).

O pietismo ganhou projeção especialmente entre as camadas médias mais letradas, profissionais liberais, comerciantes, e apresentou uma notável participação das mulheres; e poderíamos afirmar que, pela primeira vez na história do protestantismo, constitui-se propriamente um movimento de leigos. Essa ampla aceitação por parte de tais classes atendia plenamente ao desenvolvimento de uma camada social operosa a fim de engendrar e sustentar o Estado. Seu forte senso de disciplina foi bastante aproveitado pelo estado prussiano na formação de seus quadros administrativos⁴⁶. Entretanto, um dos seus grandes legados foi, de fato, o desenvolvimento de instituições educacionais. Sua preocupação com a formação, com uma educação a partir do fortalecimento e da retidão moral, foi marcadamente um traço pietista, “[...] quando declaramos que o pietismo é o primeiro a definir-se contra a ortodoxia, deve-se primeiro ler os *Pia desideria* [...] e notar a passagem decisiva para a educação [...]” (BOUREL, 1978, p. 30, tradução nossa).

Spener tinha por hábito reunir em sua casa grupos de pessoas para a leitura da Bíblia e de algum tipo de literatura de edificação moral, essa atitude logo se espalhou entre os devotos do pietismo, promovendo, assim, o surgimento dos chamados colégios ou centros piedosos (*Collegia Pietatis*). De forma célere, outros colégios piedosos foram fundados em toda Alemanha reformada, com destaques para Dresden, Halle e Hallberstadt, isto é, centros urbanos com poderosa classe média formada por burgueses em progressiva ascensão, decorrente do empobrecimento da nobreza territorial, tornando, assim, o pietismo influente por toda a Prússia. Em Halle, o jovem pastor

⁴⁶ Sobre este tema, em *O processo civilizador*, Elias (1994) nomeia tal classe média alemã em ascensão de “*intelligentsia*”, a qual, na época de Kant, logo fez oposição aos modos e à visão de mundo da nobreza de corte: “O contraste aqui, caso em que os porta-vozes da burguesia alemã em desenvolvimento, a *intelligentsia* alemã de classe média, falam ainda em grande parte ‘do ponto de vista de um cidadão do mundo’, relaciona-se apenas vagamente, e na melhor das hipóteses secundariamente, com um contraste nacional. Seu aspecto principal é um contraste interno na sociedade, um contraste social que, apesar de tudo, porta dentro de si, de forma significativa, o germe do contraste nacional: o contraste entre a nobreza cortesã, que usava predominantemente a língua francesa e era ‘civilizada’ segundo o modelo francês, e um estrato de *intelligentsia* de classe média que falava alemão, recrutado principalmente entre os ‘servidores dos príncipes’, burgueses, ou funcionários públicos no sentido mais amplo, e ocasionalmente também em meio à nobreza proprietária de terras” (ELIAS, 1994, pp. 27-28). Cf. ELIAS, 1994.

August Hermann Francke – admirador de Spener – e o jurista Thomasius, fundaram, em 1685, o *Collegium Philobiblicum*, instituto voltado para o estudo consciencioso das Escrituras e núcleo da futura Universidade de Halle. A *práxis pietatis* concebida o ensino teológico de forma bastante prática, todavia seus alunos e professores precisavam ser efetivamente vocacionados e, o mais importante, a formação daqueles deveriam ser feitas nas escolas (seminários menores) e nas universidades⁴⁷.

É importante frisar que até o século XVIII não existia, propriamente, ao menos no ocidente, uma educação e uma cultura escolar específicas para as crianças, pois a própria ideia de “infância” era algo inusitado até então: “As palavras ‘ir para a escola’ foi uma expressão, freqüentemente, desprovida de sentido” (PHILONENKO, 1993, p. 15, tradução nossa). O infante não possuía identidade e representações sociais próprias. A criança, como portadora de uma forma peculiar de aprendizado, ou seja, uma cognição (e um corpo) específica, torna-se um novo campo pedagógico e novo objeto de interesse da filosofia⁴⁸, aberto primeiramente pelo pensamento empirista – Locke principalmente – e depois melhor fundamentado por Rousseau, que “descobriu uma nova terra: a infância” (PHILONENKO, 1993, p. 17, tradução nossa). Até o século XVIII ensinava-se à criança visando, sem intermediações, o adulto, pois a mesma era vista e tratada como tal: como um “homemzinho”; “No começo do século XVIII a criança não existe e a idéia de um ensino que lhe conviesse, enquanto criança, era quase

⁴⁷ Philonenko (1993, p. 14, tradução nossa) chama a atenção para a “inconcebível situação da educação na Alemanha do século XVII”. O destino das escolas alemãs, do século XVIII, pode aqui ser resumido em quatro principais entraves: (1) a qualidade deplorável dos professores; (2) a frequência irregular dos alunos; (3) a falta de escolas suficientes; (4) e o prejuízo que a educação sofreu com a política reacionária da Igreja e dos príncipes (PHILONENKO, 1993, p. 14 et. seq.). A respeito das condições dos professores de escola, por exemplo, ele diz: “[...] a educação popular deveria ser concedida pelos próprios pastores [...] Na maioria das vezes o professor não era nem pastor nem sacristão, era um trabalhador de boa vontade, e quando não havia nenhum trabalhador de boa vontade, o que não era raro, a barra era segurada por todos e quaisquer tipo de personagens: comerciantes falidos, estudantes fracassados, inválidos de guerra (PHILONENKO, 1993, p. 14, tradução nossa).

⁴⁸ É digno de nota que o interesse pela “pedagogia”, e pela criança de forma geral, afetou também, além da filosofia, as artes, em especial a pintura, que, dentre outras motivações, passara também a retratar o cotidiano das crianças, suas expressões sentimentais e suas relações com os adultos em cenas domésticas e em cenas de “relações pedagógicas”, em sua maioria na presença de seus tutores: governantas, mestres, preceptores e mesmo com seus pais e familiares. Tal interesse já pode ser notado em gravuras do Renascimento, pelo qual o humanismo determina mudanças na representação da infância, antes sacra e que então se torna real, a exemplo das gravuras do italiano Veronese (1528-1588). Tal mudança atravessa o Barroco, com Steen (1626-1679), chegando até o Romantismo e o Iluminismo de forma bastante proeminente, a exemplo de Runge (1777-1810), Chardin (1699-1779), Fragonard (1732-1806) e Lebrun (1755-1842), para citar alguns. Para melhor constatação, pesquisar as obras de Paolo Veronese, Jan Havickszoon Steen, Philipp Otto Runge, Jean-Baptiste-Siméon Chardin, Jean-Honoré Fragonard e Elisabeth Vigée Lebrun. Cf. CHALMEL, Loic. *Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 57-74, abril 2004; ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973.

impossível” (PHILONENKO, 1993, p. 17, tradução nossa). O pietismo, portanto, em seu momento histórico, beneficiou-se também desta nova condição infantil, implementando, de maneira metódica, um novo padrão pedagógico: “Foi Philip Jacob Spener o pai do movimento pietista, mas foi Francke que aplicou a idéia à educação das crianças” (EBY, 1976, p. 217).

Ele [Francke] estava tentando quebrar as barreiras impostas pela educação tradicional. Em seus programas vemos aparecer não somente as ciências propriamente ditas, como história, geografia, ciências naturais, matemática, mas também o estudo prático das artes e ofícios comuns (PHILONENKO, 1993, p. 16, tradução nossa).

Ainda no século XVIII surge no império germânico o “filantropismo”, fundamentado nas ideias de Basedow (1723-1790), que, seguindo o espírito reformador do pietismo, visava encaminhar esforços e ações para alcançar uma maior felicidade humana mediante a educação, e ainda sustentava que esta era dever do Estado⁴⁹.

Movido pelo impulso filantrópico e humanitário de responsabilidade para com o povo pobre e oprimido, Basedow escreve, em 1768, o *Apelo aos Amigos da Humanidade e aos Poderosos, no que Concerne às Escolas e aos Estudos e sua Influência no Bem Estar Público*, texto no qual solicita à comunidade intelectual apoio para promover a reforma do sistema educacional da Prússia (HILSDORF, 1998, p. 91).

Com a criação do seu Instituto de Dessau (*Dessauisches Erziehungs-Institut*), ou, como ficou mais conhecido, o *Philanthropinon*, Basedow proporcionou novas bases ao sistema educacional prussiano, apresentando um novo método de ensino inspirado, principalmente, nas ideias de Rousseau, ou seja, um método baseado na sensibilidade e na intuição, “[...] também um retorno ao concreto e uma recusa ao verbalismo” (PHILONENKO, 1993, p. 20, tradução nossa); metodologia tal observada por Kant: “A

⁴⁹ Como consequência, fato que comprova e esclarece o poder de influência das ideias pedagógicas de Basedow, a Prússia, em 1787, promulgou um código escolar que tirava dos clérigos a direção das escolas e as subordinava ao Ministério da Educação, que para tais fins passaria a dispor de escritórios e inspetores que administrariam e vigiarão as escolas primárias e secundárias. Segundo Hilsdorf (1998, p. 92): “Basedow consegue criar ainda, em 1774, em Dessau, um colégio denominado *Philanthropinum*, ou seja, ‘o lugar do amor humano’, para servir de instituição modelo para a reforma educacional a ser promovida pelo Estado prussiano (e não, pela Igreja)”.

única escola experimental que até agora começou de algum modo a trilhar esse caminho foi o Instituto de Dessau” (Kant, 2006, p. 29). A experiência educacional de Basedow também deu bastante ênfase à educação física e à disciplina: “Trabalhando-se os hábitos, as recompensas e as punições” (PHILONENKO, 1993, p. 20, tradução nossa); e assim como o pietismo estruturou-se a partir do seu grande realce na emotividade, o instituto de Basedow também “[...] talvez sob a influência da corrente romântica, havia cultivado excessivamente a sensibilidade” (PHILONENKO, 1993, p. 22, tradução nossa).

Antes de criticar o rigor da educação kantiana, não é de todo mal saber que aquela imagem foi proposta pelo Instituto de Dessau. Apesar dos seus desejos de enrijecer corporalmente os alunos, os professores do *Philanthropinon* enfraqueciam sua vontade: tudo se passava às lágrimas e aos beijos (PHILONENKO, 1993, p. 22, tradução nossa).

O pietismo exerceu, assim, marcante influência sobre a mentalidade prussiana e alemã, tornando-se coesa a relação entre seu estatuto e sua obra educativa. Escolas pietistas rapidamente se espalharam pelos diversos domínios dos príncipes-eleitores (*Kurfürsten*), atingindo até outros países⁵⁰. A primeira universidade pietista e “moderna”, e com a qual se iniciou toda uma revitalização das universidades alemãs, foi a Universidade Martin Luther de Halle-Wittenberg, ou simplesmente “Universidade de Halle”⁵¹, a qual contou, entre os primeiros e mais notáveis professores, com Christian Thomasius (professor de Direito), August Hermann Francke (professor de línguas orientais e religião) e Christian Wolff (professor de Filosofia e Matemática): “Halle, [...], não foi apenas a primeira universidade moderna. Foi também, no início do século XVIII, o principal centro dos líderes de uma forma pessoal e emocional de luteranismo, conhecida como pietismo” (SCHNEEWIND, 2001, p. 483). A fama de Halle cresceu rapidamente, e outras universidades alemãs passaram gradualmente a aceitar a nova ordem pedagógica. Uma outra nova universidade também entrava no cenário alemão, a

⁵⁰ Como por exemplo, os Estados Unidos da América, em especial os estados da Geórgia, da Pensilvânia e da Filadélfia, influenciando, inclusive, na origem da Universidade da Pensilvânia. Cf. EBY, 1976.

⁵¹ Fundada em 1694 pelo Eleitor Frederico de Brandenburgo, ou Frederico I da Prússia. Por um lado é considerada a “sede do pietismo”, pela efetiva difusão da teologia luterana da piedade, mas por outro é apresentada como uma das grandes responsáveis pela adaptação do progresso do conhecimento como a função essencial do saber universitário. É daquela universidade, também, de onde saíram a maior parte dos altos funcionários prussianos do século XVIII. Cf. EBY, 1976.

de Göttingen⁵², fundada em 1734 – mas abrindo as suas portas aos estudantes somente em 1737.

Nos estudos universitários, também a Alemanha “é o país da inovação”. Em Halle, inaugurado em 1694, nascerá “um centro de estudos religiosos”, de iniciativa educativa e caritativa, tendo como centro a faculdade de teologia e de direito; em 1729, funda-se a primeira cátedra de Ciência Econômica do mundo; aí se ensina a física experimental. Em Göttingen, criada em Hanover em 1734, a universidade depende do Estado a ali se afirma a *libertas philosophandi* também em teologia, para formar “a elite aristocrática e burguesa” capaz de guiar um Estado moderno. Assim, renovam-se a “matéria” e a “forma” dos estudos, desenvolvendo as ciências humanas e uma metodologia de ensino “histórica e crítica”, da qual Göttingen se torna o berço (CAMBI, 1999, p. 333, grifo do autor).

A Universidade de Königsberg (*Albertus-Universität Königsberg*), na qual Kant estudou e foi nomeado professor catedrático em 1770⁵³, era a segunda universidade mais antiga do reino da Prússia, fundada em 1544, por Albert (*Albrecht*), o Ancião (Magrave de Brandeburgo), Duque da Prússia. Entretanto, apesar de ser mais remota, não ficou alheia ao processo de modernização, à influência do pietismo⁵⁴ e ao novo espírito pedagógico reformador.

Königsberg era a segunda maior cidade da Prússia e certamente, do ponto de vista cultural e econômico, uma das cidades mais dinâmicas da Alemanha. A cidade funcionava também como capital regional, abrigando uma universidade – a Albertina – fundada pelo príncipe Albrecht em 1544, e uma vibrante cultura provincial de jornais, revistas e livrarias (CAYGILL, 2000, p. xxiii).

⁵² A qual teve Herbart e depois Husserl como professores daquela instituição, e como alunos nada mais nada menos que Arthur Schopenhauer e Max Weber, só para citar alguns de seus mestres e alunos mais ilustres.

⁵³ Segundo Caygill (2000, p. xxv): “Só em 1770 Kant passaria a receber o salário público de um professor titular”.

⁵⁴ Sobre tal influência, em *O Conflito das Faculdades*, Kant (1993a, p. 15, grifo do autor) nos relata: “O exame dos candidatos aos empregos eclesiásticos foi doravante confiado a uma *comissão de fé*, que se apoiava num *schema examinationis* de recorte pietista; tal comissão afugentou em chusma sérios candidatos em teologia dos empregos eclesiásticos e sobrepovoou a Faculdade de direito; uma espécie de emigração que, por acaso, também conseguiu ter a sua utilidade”.

Piedade e sabedoria (*Klugheit*) assinalaram, portanto, a composição das primeiras universidades modernas alemãs. Mas o uso político da fé renovada, dentro daquelas instituições, muitas vezes ameaçou o livre desenvolvimento das ideias filosóficas⁵⁵, em especial com relação ao racionalismo leibniziano, que apresentava uma progressiva penetração nos domínios de língua alemã do século XVIII, sob a pena de Wolff, que “[...] tornara-se o mestre da maneira de pensar na Alemanha” (HAZARD, 1989, p. 45). A doutrina de Descartes em geral, e seu pensamento analítico em particular, marcou profundamente a nova forma do “espírito francês”, e a partir do século XVIII penetra em outros campos, tais como o da moral, da política e da literatura. Sobre este ponto Cassirer (1997, p. 50) assinala:

O pensamento do século XVIII, tal como o consideramos até o presente momento, corresponde em suma ao desenvolvimento do espírito analítico que é, sobretudo, um fenômeno francês. Na verdade, a França era a pátria, a própria terra clássica da análise desde que Descartes consumara a reforma, a transformação radical da filosofia. A partir de meados do século XVIII, esse espírito cartesiano penetra em todos os domínios.

Mas na Alemanha (assim como na Inglaterra) “não se chegou a uma dominação tão ilimitada do cartesianismo” (CASSIRER, 1997, p. 117); as teses de Leibniz, interpretadas por Wolff, que sustentavam um pensamento altamente racionalista e metafísico, desenvolveram-se de forma mais sólida e duradora, tornando-se, juntamente com o pietismo, um traço marcante da cultura esclarecida da Alemanha do século XVIII. Segundo Schneewind (2001, p. 485): “Na época em que Kant era aluno da escola pietista em Königsberg, havia professores que diziam ser ao mesmo tempo pietistas e wolffianos”.

Kant situava-se, sob certo prisma, num espaço e num momento privilegiados com relação ao desenvolvimento dos ideais filosóficos e pedagógicos do seu tempo. Mesmo de braço dados com a teologia, a Alemanha reformada (Prússia) do século

⁵⁵ Schneewind (2001, p. 482) nos descreve: “Em 1721, Wolff proferiu um discurso sobre a ética dos chineses, em que dizia que Confúcio tinha descoberto todas as verdades importantes sobre a moralidade (e por isso concordava com Wolff), embora não possuísse o conhecimento adequado de Deus e nada soubesse de Cristo. Um dos teólogos usou o discurso como a ocasião para denunciar Wolff. O líder dos pietistas, August Hermann Francke (1663-1727), levou as queixas diretamente ao rei Frederico Guilherme I, e, em 1723, o rei proibiu Wolff de ensinar filosofia e depois o expulsou do reino, sob ameaça de morte”.

XVIII fomentou uma estreita e necessária relação entre esclarecimento, filosofia e pedagogia, realizando-as no espaço universitário: “[...] educar, no século das Luzes, é, antes de tudo, tarefa de filósofo” (CHARLES, 2011, p. 72). Movido por um novo ideal humano (*Bildung*) pautado na ideia de liberdade, o mundo germânico entra num novo momento da sua história, o qual, segundo Hegel (1998, p. 343): “Chegamos agora ao terceiro período do mundo germânico, e entramos assim no período do espírito consciente de sua liberdade, ao querer a verdade e a eternidade em si e por si universal”; inaugurando, desta maneira, outro padrão de universidade, distinto daquele modelo medieval, fundado na propagação do ideal cristão e católico, completamente avesso à qualquer forma de liberdade; “Resulta daí a dupla missão atribuída à universidade alemã: valorizar o saber teórico sob a forma de uma pesquisa da verdade desinteressada a incluir nela uma dimensão prática” (CHARLES, 2011, p. 66).

Vemos despontar, assim, naquele momento, uma outra categoria de filósofos: os que fizeram da filosofia seu meio de vida. Ao mesmo tempo vocacionados pelo saber (teoria) e pelo ensino, tornaram-se estreitamente comprometidos com o fazer e o pensar pedagógico: “Os filósofos pedem contas aos pedagogos e, considerando-as erradas, refazem-nas” (HAZARD, 1989, p. 183). O filósofo de Königsberg encontra-se, assim, na senda dessa tradição de “filósofos-profissionais”, logo “filósofos-pedagogos”, que viam nas universidades, e a partir do interior delas, grandes centros de irradiação do conhecimento, da liberdade, do ideal pedagógico e da cultura: “No intuito de impedirem que os seus filhos viessem a repetir os antigos erros, iriam criar novos princípios pedagógicos” (HAZARD, 1989, p. 08); daí a ligação estreita entre cultura e formação, ou seja, *Bildung*: “Por trás do professor de universidade existe um pedagogo realmente interessado no problema da educação; por trás do filósofo existe um homem que pôde ver concretamente as dificuldades da educação” (PHILONENKO, 1993, p. 10, tradução nossa). A prática pedagógica, a partir da universidade, significava para Kant, portanto, “[...] o local por excelência do uso público da razão, [onde] a ciência recebe um tratamento racional, sistemático e especializado de um funcionário preparado para isso” (MENEZES, 2000a, p. 77).

[...] é preciso sublinhar a importância dada à autonomia universitária quando da criação da universidade de Berlin. Esta autonomia tinha por função subtrair a universidade do domínio das igrejas, dar-lhe uma margem de manobra importante quanto à sua gestão interna e delegar ao corpo docente uma liberdade acadêmica alargada, correspondente à

assertiva kantiana da publicidade, ou seja, do uso público da razão (CHARLES, 2011, p. 68).

Tais características e circunstâncias, destarte, influenciaram o pensamento pedagógico de Kant: o acento educativo dado ao movimento pietista, marcado pelo seu rigor moral; a influência do pensamento racionalista leibiziano, que influenciou todo o pensamento alemão no século XVIII; e a influência de diversos teóricos da educação do seu tempo, em especial Locke, Basedow e Rousseau, que determinaram também a sua forma empírica de conceber a pedagogia, fundamentando-a numa “experiência” educativa. A filosofia iluminista requeria uma concepção de moral digna do seu tempo, não mais uma moral acabada, comprometida, fruto de doutrinação religiosa, e sim uma moral que emanasse da razão, portanto uma moral baseada na autonomia.

3.2 Kant e a pedagogia: *Sobre a Pedagogia*

No século XVIII, quanto ao tema da educação, vemos se configurar orientações bastante distintas, desde concepções firmemente crentes no progresso humano e da civilização, – concepções, por assim dizer, bastante “otimistas” – passando por correntes de inspirações empiristas e sensualistas, assim como outras de influência racionalista, tanto um racionalismo laico quanto um racionalismo de embasamento teológico (metafísico). Todavia, todas elas, de alguma forma, atrelavam a educação ao tema da formação moral. Kant, por sua vez, bem atualizado com relação às tais correntes de sua época, parece fazer uma síntese de algumas delas: “Em matéria de educação Kant se mostra, como se costuma dizer, eclético” (PHILONENKO, 1993, p. 29, tradução nossa).

Embora freqüentemente ele [Kant] baseie-se em seu próprio sistema filosófico, ele não pretende apresentar uma nova teoria da educação; ele se relaciona a seus grandes predecessores e não hesita em pedir emprestado os seus pensamentos (PHILONENKO, 1993, p. 28, tradução nossa).

Assim, baseado em seu pensamento crítico e sistemático, sustentado na primazia da razão, no tocante à formação o pensador aproxima-se bastante da ideia de educação como “experiência”: “Educar jamais pode consistir em filosofar contra a experiência” (PHILONENKO, 1993, p. 23, tradução nossa); não se desvencilhando, contudo, da moralidade como finalidade da mesma. Como conciliar, numa perspectiva pedagógica, experiência e moralidade, natureza e liberdade? O projeto pedagógico de Kant conduz ao ideal de uma formação sólida, sustentada na constituição de um sujeito moral, um ideal de ser humano completo e universal, portando apto a dobrar suas inclinações naturais através do uso direcionado da razão: “A educação é, assim, concebida como experiência orientada” (PHILONENKO, 1993, p. 32, tradução nossa).

Em *Sobre a Pedagogia [Réflexions sur l'éducation]*, o pensar e a experiência formam-se, esclarecem-se, e guiam-se mutuamente, e podemos dizer que na pedagogia de Kant, o trabalho do homem, do pedagogo, do preceptor e do filósofo, permanece atual com a filosofia crítica (PHILONENKO, 1993, pp. 13-14, tradução nossa).

Esse ideal pedagógico encontra-se mais patente, no sentido teórico e prático (moral), na obra kantiana dedicada inteiramente à educação: *Sobre a Pedagogia (Über Pädagogik)*. Trata-se de um conjunto de lições da segunda metade do século XVIII, editado pelo seu ex-aluno Friedrich Theodor Rink e inicialmente publicado em 1803 – um ano antes da morte de Kant – no qual o mesmo deixa evidente o papel, os estágios e a divisão da educação formal e escolar, que devem ser balizados por um ideal formativo (*Bildung*). Por meio daquela obra, observamos o quão Kant estava em consonância com a preocupação pedagógica de sua época, sendo perceptível, naquele texto, a influência teórica educacional de Locke, Rousseau e Basedow, entre outros. A respeito daquele texto, diz Philonenko (1993, p. 09, tradução nossa):

Kant jamais se propôs realmente a escrever um tratado de pedagogia. Ao chegar ao fim de sua carreira ele simplesmente acreditou que deveria remeter ao seu discípulo Rink uma série de notas concernentes à pedagogia, recomendando-lhe que escolhesse aquelas que poderiam ser mais úteis ao público. Estas lições são provenientes das várias lições de pedagogia que Kant dava na Universidade de Königsberg.

Na abertura de suas “lições sobre a pedagogia”, Kant (2006, p. 11) deixa nítido o direcionamento da mesma:

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo.

Sua pedagogia, naquela obra, é estruturada através de uma escala progressiva, na qual, a moralização, sua finalidade, só se torna possível se o homem tiver sido antes disciplinado, se tornado culto e tiver sido civilizado (tornado prudente). Este processo educativo está articulado, desta forma, a quatro componentes ideais: a disciplina, a cultura, a educação (em sentido estrito) e a moralidade, entretanto, a rigor, “[...] todas as partes da educação visam basicamente a moralização [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 457). Destarte, o texto apresenta três elementos que possuem desenvolvimento e articulação sistemáticas: a Didática, a Pragmática e a Moral; respectivamente, a formação individual (o homem privado), a formação do cidadão (o homem político) e a formação que tem por finalidade a humanidade (o homem do mundo, no sentido cosmopolita). Em outras palavras, o texto apresenta uma educação em consonância com os propósitos modernos e esclarecidos: um compromisso do homem para consigo mesmo e para com a sua espécie, com propósitos à conservá-la e aperfeiçoá-la, “[...] a destinação da sua espécie, que reside unicamente em *progredir* rumo à perfeição” (KANT, 2010a, p. 24, grifo do autor); pelo qual, a educação, antes uma necessidade social de mera importância, passa a ter a conotação de uma nova demanda civilizatória e do dever de uma geração para com a outra: um dever pessoal, um dever público (social) e um dever para com a humanidade.

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant expõe as divisões e os estágios de sua pedagogia, demarcando-a em Educação Física e Educação Prática:

A pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em *física* e *prática*. A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral*, (chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade) é aquela

que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre (KANT, 2006, pp. 34-35, grifo do autor).

O primeiro estágio é o cuidado que se deve ter com a criança puramente como uma parte da natureza, que corresponde ao primeiro estágio da vida humana, “as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (KANT, 2006, p. 11). Tais cuidados são uma parte da Educação Física, a qual “[...] consiste propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças [...]”, ou seja, os cuidados com o corpo. Nosso corpo, nossa parte animal (natural), nossa *phýsis*, portanto, é movido por apetites, inclinações e paixões, que sem certo governo (disciplina) nos manteria no egoísmo, na ambição e na crueldade, prazeres originais que nunca são saciados. Tais sentimentos e comportamentos são a parte da natureza em nós, impulsos cegos determinados pela causalidade natural. Por estas razões é que Kant inicia a sua pedagogia pela Educação Física, “[...] aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal” (KANT, 2006, p. 34), como forma de domar a parte irracional da natureza no homem. Tal educação visa uma parte negativa: os cuidados e a disciplina; e outra parte positiva: a cultura e a habilidade. Entretanto, ambas propendem, sobretudo, para que a criança não se torne dependente de nada, principalmente das próprias inclinações naturais, que não crie hábitos, pois mais tarde “tornam-se necessidades” (KANT, 2006, pp. 40-41): “Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente” (KANT, 2006, p. 48), o que por fim dificultaria a formação de um sujeito autônomo. A Educação Física é, deste modo, em seu sentido último, a educação da índole (*Gemüt*) natural do homem (cultura geral da índole), que deve ser convertida na consolidação de um caráter, a “etapa suprema” (KANT, 2006, p. 87). Para formar um bom caráter, é preciso antes, metodicamente, subjugar as paixões e as inclinações.

O segundo estágio da educação abrange a disciplina, a instrução e o direcionamento. A disciplina, “[...] um adestramento nobre, que dignifica ao invés de humilhar [...]” (VINCENTI, 1994, p. 24), constitui um aspecto muito importante não somente na pedagogia kantiana, mas em toda a sua obra⁵⁶, apresentando-se como uma questão, a primeira vista, contraditória, pois, ao mesmo tempo em que é preciso cultivar

⁵⁶ Barreto (2005, pp. 44-45) nos lembra: “A *Crítica* delimita a essência decisiva da nossa razão e, por isso, decompõe e demarca os seus limites. O traçar limites tem o sentido de circunscrever, de apresentar a articulação interna da razão e realçar suas possibilidades de uso bem como as regras que correspondem a esse uso. Estas se referem, portanto, ao seu caráter disciplinar”.

a liberdade na criança, é necessário constrangê-la (*Zwang*). O agir de forma autônoma, agir por moralidade, presume-se um bem pensar, mas para tanto é necessário antes ter aprendido a pensar de forma orientada, ter aberto a possibilidade de se obedecer às leis (máximas) da razão: “É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem a sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (KANT, 2006, pp. 33-34). Neste sentido, Kant também foi bastante influenciado por Locke, “um dos mais fortes defensores da teoria de que a educação é uma disciplina moral, mais do que um processo de instrução intelectual” (EBY, 1976, p, 260). Em seus *Alguns Pensamentos sobre Educação (Some Thoughts Concerning Education)*⁵⁷ – ainda que sua pedagogia vise a formação do *gentleman*, apresentando uma disciplina voltada para um compromisso maior com “[...] as boas maneiras, o fino trato, o bom comportamento, a elegância, enfim, os bons modos” (GHIGGI e OLIVEIRA, 1995, p. 92) – o pensador inglês dedica alguns dos seus preceitos quanto a necessidade de uma disciplina das faculdades, tanto as mentais quanto as corporais, através da autoridade e de uma vigilância constante dos pais sobre seus filhos. Naquela obra ele afirma: “Aquele que não estiver acostumado a submeter sua vontade à razão de outros *quando ele é jovem*, dificilmente dará ouvidos ou submeter-se-á à sua própria razão quando atingir uma idade para fazer uso dela” (LOCKE, 1909-14, p. 64, grifo do autor, tradução nossa). De maneira bem concisa, Herbart, pensador bastante influenciado pelo pensamento pedagógico kantiano, nos comunica a mesma ideia: “Aprende-se a mandar obedecendo” (HERBART, 1983, p. 13, tradução nossa).

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant define: “A disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 2006, p. 12). Mas, como nos lembra Oliveira (2004, p. 456), “transformar não significa erradicar”, e sim encaminhar as inclinações naturais do homem a seu favor e a favor da humanidade, ou seja, convertê-las, pouco a pouco, em propósitos morais. A disciplina, naquela obra, possui, a princípio, uma aplicação capital: “[...] impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade, [consiste, afinal,] em domar a selvageria” (KANT, 2006, p. 25), o que propicia a habilidade e abre caminho para a instrução; e outra que imputa a possibilidade de se formar na criança a ideia de dever. A disciplina, por si só, não forma tal ideia (de moralidade), mas sem ela, no futuro, esta se torna impossível: “A disciplina

⁵⁷ Cf. LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*. Vol. 37, Part 2. The Harvard Classics. New York: P.F. Collier & Son, 1909–14, sections 31–40.

submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (KANT, 2006, p. 13). A aplicação da disciplina se estabelece por uma ação coercitiva, portanto negativa: “[...] nunca se permita utilizar aquela palavra [disciplina] noutra sentido que não seja o negativo” (KANT, 1997, p. 578), mas o seu propósito é positivo: a possibilidade da instrução e do direcionamento (*Anfuerung*) na formação de um talento. Na *Crítica da Razão pura*, Kant também nos chama a atenção quanto a este ponto: “[...] o carácter *negativo* de uma instrução, que unicamente serve para nos preservar do erro, tem ainda mais importância que muito ensinamento positivo pelo qual o nosso conhecimento poderia aumentar” (KANT, 1997, p. 577, grifo do autor). E completa:

A *coacção*, graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada, chama-se *disciplina*. Distingue-se da *cultura*, que deve simplesmente proporcionar uma *aptidão*, sem com isso destruir uma outra já existente (KANT, 1997, p. 577, grifo do autor).

O segundo estágio da pedagogia kantiana, baseado na disciplina, também diz respeito à habilidade, ou, como Kant também se refere, à formação escolástica, que “lhe dá um valor em relação em si mesmo, como indivíduo” (KANT, 2006, p. 35). O estágio seguinte, que faz referência à formação pragmática, é pertinente à formação do cidadão, pela qual confere ao homem um valor público na sociedade civil: “Ser livre não significa essencialmente fazer qualquer coisa não importando o que. Ser livre significa essencialmente ser responsável de si” (PHILONENKO, 1993, p. 27, tradução nossa). São os proveitos que o sujeito deve retirar da sociabilidade, aplicar aos outros homens a habilidade própria, a qual requer a arte da prudência: “Um terceiro traço do carácter da criança é a *sociabilidade*” (KANT, 2006, p. 82, grifo do autor). A arte da prudência é a arte do decoro, a manutenção da aparência externa, o ensinamento de como se comportar na presença de outros homens, através do qual, segundo Kant, deve-se aprender a dissimular, esconder os próprios defeitos. Entretanto, é digno de nota que o pensador afirma que a “dissimulação” nem sempre significa “fingimento”, pois o fingimento aproxima-se da deslealdade, trata-se de uma “dissimulação honesta” (MENEZES, 2010c, p. 56). Na vida em sociedade o homem deve não somente ser

moral, mas deve parecer digno de respeito pelo próximo, ser, portanto, também dirigido pelo princípio da “decência”:

A *decência*, inclinação a provocar com nossas boas maneiras (ao mascarar o que poderia incitar o desprezo) o respeito dos demais, e fundamento autêntico de toda verdadeira sociabilidade, ofereceu também o primeiro sinal de que o homem era uma criatura capaz de ser moralmente educada (KANT, 2010a, p. 20, grifo do autor).

O aperfeiçoamento da espécie suscita, deste modo, ao mesmo tempo, uma educação preocupada com o abrandamento dos costumes, com os tratos e com as boas maneiras que propiciem a apropriada e pacífica convivência entre os homens, ou seja, que promova a civilidade. A sociedade civilizada, esta invenção moderna, diz respeito ao indivíduo em conformidade com as regras sociais, supondo que tais regras correspondam à normas prescritas por sujeitos que entraram num estado de “igualdade com todos os outros seres racionais” (KANT, 2010a, p. 22). A razão torna-se, assim, o critério de igualdade entre homens, a faculdade que o torna digno de respeito pelos demais, constituídos numa comunidade de seres racionais. Uma pedagogia tipicamente moderna leva em consideração uma educação que promova a realização das faculdades racionais quanto ao saber e quanto à moral, pois civilizar-se é também incorporar os progressos humanos à vida social, mas a arte do bem viver em sociedade exige, do mesmo modo, um lugar de grande importância na composição de uma educação dos costumes.

A disciplina dos pendores pelo constrangimento exercido numa sociedade civil prepara o homem para sua vida política, estamos diante do reino da legalidade. Kant afirma em *Sobre a Pedagogia*, assim como em outras obras⁵⁸, que vivia numa época bastante evoluída do ponto de vista de uma organização civil, isto é, numa sociedade que já conseguia organizar-se pela via do direito, o que se constituía num passo bastante positivo e salutar, afinal, a civilização é a antecâmara da moralização, porém civilidade e moralidade constituem momentos distintos no plano geral do seu projeto educativo: “Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade” (KANT, 2006, p. 28). De forma análoga, em outra obra,

⁵⁸ Cf. KANT, 1988.

Kant (1988, p. 113, tradução nossa) diz: “[...] há uma grande diferença entre a necessidade ética e a necessidade jurídica de uma ação”.

Somos *civilizados* até ao excesso, em toda a classe de maneiras e na respeitabilidade sociais. Mas falta ainda muito para nos considerarmos já *moralizados*. Com efeito, a ideia da moralidade faz parte da cultura; mas o uso de tal ideia, que se restringe apenas aos costumes no amor matrimonial e na decência externa, constitui simplesmente a civilização (KANT, 2008a, p. 32, grifo do autor).

A civilidade, assim sendo, torna-se uma passagem necessária para a moralidade, pela qual a lei externa atinge os homens em suas ações, “[...] a *legalidade* das ações mas não a *moralidade* das intenções” (KANT, 2002, p. 288, grifo do autor), faltando ainda atingir suas consciências, pois: “Alguém pode ser um bom cidadão, observando a *rectitudo jurídica* em suas ações, sem ser, por isso, um homem virtuoso” (KANT, 1988, p. 114, tradução nossa). A última etapa da educação, portanto, constitui-se na consolidação do caráter, um caráter fundamentado na moralidade.

Visto que apetites, desejos, tendências, nossas inclinações naturais, costumam ser muito mais fortes do que a razão, a razão prática, capaz de formar um conceito de liberdade, precisa dobrar nossa parte natural e impor-nos nosso ser moral. Segundo Kant (1988, p. 171, tradução nossa):

A consciência moral é um instinto de julgar (*urteilen*) validamente (*rechtskräftig*) e conforme às leis morais; este instinto emite uma sentença judicial e, igualmente a um juiz em um tribunal, somente pode absolver e castigar, mas não recompensar.

Para sermos livres, assim, precisamos ser obrigados pelo dever em sermos livres: “Que a criança esteja completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela idéia do dever!” (KANT, 2006, p. 92). O dever revela, portanto, nossa verdadeira natureza.

O último estágio da formação, a Educação Prática, segundo a pedagogia kantiana, deve, por conseguinte, ser balizado a partir de máximas e deve estar incutida pelo conceito do dever. Pois, segundo o pensador de Königsberg, a consciência moral, independente do uso que se faça dela, é essencialmente natural no homem, genuinamente um instinto: “[...] *trata-se de um instinto e não de uma mera faculdade de*

judgar” (KANT, 1988, p. 169, grifo do autor, tradução nossa)⁵⁹. Justamente por isso é que precisamos do dever como direcionamento para nos tornarmos seres morais.

A razão nada sente. Compreende sua deficiência e realiza pela *tendência ao conhecimento* o sentimento da necessidade. Acontece aqui o mesmo que com o sentimento moral, que não produz nenhuma lei moral, pois esta última surge inteiramente da razão, enquanto o sentimento moral é causado ou produzido pela lei moral, portanto razão, na medida em que a vontade em ação, e contudo livre, exige motivos determinados (KANT, 2010b, p. 53, grifo do autor).

Na pedagogia kantiana, em consonância com sua filosofia em geral, a razão é a autoridade última da moral, o mal torna-se a desobediência para com ela. A liberdade, aquilo que “[...] não é somente um fato que apontamos no homem [...]” (PHILONENKO, 1993, p. 31, tradução nossa), também o empurra para o que ele, por dever, tem que tornar-se: um ser moral. A moralidade, por conseguinte, faz parte da sua natureza, mas necessita ser desenvolvida. Uma educação que segue o curso da moralidade é uma educação que segue em direção da própria natureza do homem, “[...] é nossa destinação, como seres humanos, sair do estado natural de barbárie animal. A arte torna-se natureza” (KANT, 2006, pp. 95-96). A natureza do homem, aquilo que realmente o difere dos outros animais, é a sua condição de liberdade, mas ser de fato livre requer total independência para com um outro e plena obediência a si mesmo, o que só é possível, seguindo o pensamento kantiano, através da “autonomia”: “[...] o homem deve inclinar-se à liberdade racional, que se exprime na idéia de autonomia, isto é, na experiência racional [...]” (PHILONENKO, 1993, p. 32, tradução nossa).

Kant, normalmente, não é citado entre os pensadores clássicos da pedagogia que tanto tipificaram o pensamento filosófico do século XVIII, entretanto isso não significa que ele não tenha se dedicado a ela e nos legado uma pedagogia propriamente dita, ou que seu sistema filosófico não tenha consequências para a educação como condição de possibilidade de uma vida ética. Somente através de uma domesticação de nossas inclinações naturais – a parte instintiva e sensível da nossa natureza – e de uma disciplina da razão, segundo o seu pensamento pedagógico, é possível se alcançar a

⁵⁹ Na mesma obra Kant (1988, p. 169, tradução nossa) justifica: “A consciência moral (*Gewissen*) é um instinto: o de julgar-se a si mesmo conforme a lei moral. Não é uma mera faculdade, mas sim um instinto, e não um instinto de se formar um juízo (*urteilen*) sobre si mesmo, mas sim de submeter-se a uma espécie de processo judicial (*richten*)”.

autonomia. Tal autonomia humana, sua condição moral, não é natural no homem, é necessário desenvolvê-la educando-se a sua liberdade. Desta forma, seria de se estranhar que o pensador que nos legou um dos sistemas filosóficos mais consideráveis da história da filosofia não tenha também incluído a educação e a pedagogia como elementos do seu sistema crítico.

Delimitando o sentido da perspectiva crítica, cumpre assinalar o caráter metodológico peculiar da filosofia kantiana e, conseqüentemente, da sua unidade sistemática, o que inclui seu projeto pedagógico no âmbito da metafísica dos costumes, dos aspectos essenciais da práxis humana (BARRETO, 2005, p. 45).

Por muito tempo alguns temas desenvolvidos por Kant foram considerados “à margem da crítica”, conseqüentemente alguns de seus escritos foram relegados à condição de textos “menores”, ou até à posição de textos “marginais”. Principalmente três objetos da sua filosofia não receberam ainda a sua devida importância e seu devido lugar em torno da obra e do pensamento crítico kantiano: sua antropologia, sua filosofia da história e sua filosofia da educação. Só atualmente, de forma paulatina, é que aqueles temas vem sendo revistos (ou mesmo vistos) e reconduzidos sob o ponto de vista de sua unidade sistemática⁶⁰. O estatuto ético de sua obra, este sim já melhor sedimentado, vem cada vez mais sendo reunido, como desdobramento de sua filosofia prática, ao seu pensamento sobre a educação; e seu pensamento político vem cada vez mais sendo explorado na perspectiva de seu projeto pedagógico; “Não seria demais dizer que a educação é o cerne da filosofia kantiana da *Aufklärung*: os princípios de autonomia, livre pensar, exercício público da razão, estão a ela intimamente atrelados” (MENEZES, 2000a, p. 170). Assim, conhecimento, política e educação, podem ser vistos como partes fundamentais do seu sistema crítico, assim como convergem para o que parece ser uma das principais finalidades de sua filosofia: o aprimoramento da espécie humana pela via da moralidade.

Um dos grandes obstáculos em compreender-se a filosofia da educação de Kant, assim sustentamos, é que a mesma não se encontra totalmente posta em uma (ou

⁶⁰ Sobre essas novas perspectivas a respeito da obra kantiana podemos citar, dentre outros, autores como: Herrero, Menezes, Terra, Zingano, Lyotard, Lebrun, Deleuze, Foucault, Philonenko – no âmbito da história da filosofia; Foucault, Perez, Jacobs, Kain – na antropologia; e Menezes, Barreto/Freire, Oliveira, La Taille, Dalbosco, Santos, Philonenko – com relação à filosofia da educação.

algumas) obra específica sobre a pedagogia⁶¹. Muito diferente é, pois, afirmar que toda a sua obra é, fundamentalmente, pedagógica. Sua obra educativa é inseparável do seu pensamento filosófico, logo, de todo o seu sistema crítico. A primeira dificuldade encontra-se, assim, em percorrê-la por completo e apontar todos os percursos e os desdobramentos que emanam de sua obra com relação ao seu pensamento educacional, tarefa por demais complexa, a qual não confere aqui como nossa proposta.

Filosofia e pedagogia aparecem assim, para o filósofo de Königsberg, indissociáveis, tanto como forma de pensar, tanto quanto ofício, pois Kant foi professor por toda sua vida profissional (PHILONENKO, 1993) – não há registros de que ele tenha feito outra coisa –, primeiramente como preceptor (tutor), depois como professor particular (*Hauslehrer*)⁶², e finalmente como possuidor de uma cátedra na Universidade de Königsberg, na qual ensinou lógica, geografia, metafísica, teologia e muitas outras disciplinas⁶³. Sua obra é, deste modo, essencialmente pedagógica, pois a grande maioria do seus textos fazem menção à formação, seja ela da razão, seja ela moral, seja ela empírica propriamente dita.

3.3 Autonomia e educação moral

Para compreendermos o conceito de autonomia em Kant, e sua relação com a educação, é necessário alguns esclarecimentos prévios, que partem da formulação do conceito de moralidade em sua filosofia prática até a sua concepção de moralidade como autonomia, princípio que fundamenta seu conceito de dignidade humana. A autonomia, portanto, como afirma peremptoriamente Schneewind (2001), é a sua grande “invenção” no âmbito moral, mas mesmo ela precisa ser educada.

⁶¹ Como vimos anteriormente, o texto *Sobre a Pedagogia* é na verdade uma reunião de lições e apontamentos escritos e concedidos por Kant na Universidade de Königsberg e depois editados e transformado em texto único pelo seu ex-aluno Theodor Rink.

⁶² Philonenko (1993, p. 12, tradução nossa) nos fornece a informação de que: “Ele [Kant] foi o primeiro a servir ao pastor Andersch, em Judschen, foi então preceptor da família Von Hülfen; finalmente exerceu seus talentos de preceptor na casa do conde de Keyserling, em Rautenburg, perto de Tilsit”.

⁶³ Segundo Caygill (2000, p. xxx): “Ao longo de toda a sua carreira, Kant lecionou 268 cursos: 54 de lógica, 49 de metafísica, 46 de geografia física, 28 de ética, 24 de antropologia, 20 de física, 16 de matemática, 12 de jurisprudência, 11 de Enciclopédia e história da filosofia, quatro de pedagogia, dois sobre mecânica e, sobre mineralogia e teologia, um curso em cada uma destas matérias”.

Bebendo de várias fontes pedagógicas do seu tempo, fontes inclusive antagônicas, Kant concebe a educação como um mar de possibilidades que carecem ser testadas no devir histórico. A educação é fruto de experimentos históricos, logo não é possível haver um projeto pedagógico acabado, ou um “modelo completo de educação” (KANT, 2006, p. 29), ela “[...] é uma arte que, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (KANT, 2006, p. 19), por isso a falta de um sistema puramente fechado com relação à educação em Kant, o que não exclui um direcionamento. Segundo Philonenko (1993, p. 29, tradução nossa):

[...] uma arte forjada através da imensa cadeia de gerações, a educação ultrapassa as perspectivas estreitas as quais por muitas vezes foi encerrada. Ela está diretamente ligada à filosofia da história. A educação é profundamente compreendida como a experiência própria de toda a humanidade.

A educação é elemento integrante do seu sistema filosófico, mas ela, em si, não é abordada de forma puramente sistemática. Por outro lado, Kant não abre mão do seu foco moral, e aponta sempre que a finalidade da educação é atingir a liberdade por meio da autonomia do sujeito. Um dos principais problemas da educação tornar-se, assim, o problema da liberdade, de como atingi-la em sua plenitude e de como conduzi-la. A educação torna-se uma questão primordial na mesma medida em que a liberdade torna-se seu principal ideal ético⁶⁴.

Na *Crítica da Razão pura*⁶⁵ Kant afirma que: “Todo o interesse da minha razão (tanto especulativa como prática) concentra-se nas seguintes três interrogações: 1. Que posso saber? 2. Que devo fazer? 3. Que me é permitido esperar?” (KANT, 1997, p. 639). E completa: “A segunda interrogação é simplesmente prática. É certo que, como tal, pode pertencer à razão pura, mas não é transcendental, é moral, e, por conseguinte,

⁶⁴ Em suas *Lições de Ética (Lecciones de ética)*, Kant (1998, p. 113, tradução nossa) nos concede uma definição bastante precisa do seu conceito de ética: “A ética refere-se à bondade intrínseca das ações; a jurisprudência versa sobre o que é justo, não se referindo às intenções, e sim a legalidade e a coação. Por sua vez, a ética só se interessa pelas intenções. A ética se refere também às leis jurídicas enquanto exige que, incluindo aquelas ações as quais podemos ser coagidas, se façam por causa da bondade intrínseca das ações e não por meio da coação. Portanto, as ações jurídicas, na medida em que sua motivação seja ética, estão compreendidas também sob à ética [...] A ética é uma filosofia das intenções, e, por isso, uma filosofia prática, já que as intenções constituem fundamentos de nossas ações e vínculos das ações com o motivo”.

⁶⁵ Mais especificadamente na segunda seção do capítulo II da Doutrina Transcendental do Método: Do ideal do Sumo Bem como fundamento determinante do fim último da razão pura (In: KANT, 1997).

não pode em si mesma fazer parte da nossa crítica” (KANT, 1997, p. 639). Desta forma, Kant faz uma distinção entre razão pura teórica (ou especulativa) e razão pura prática; ambas são universais e faculdades superiores, pois são autônomas e legislativas, a diferença encontra-se em seus objetos. A razão teórica, ou especulativa, tem como matéria, ou conteúdo, a realidade exterior a nós, um sistema de objetos que opera segundo leis necessárias de causa e efeito, independentes de nossa intervenção e nossa vontade; objetos que agem, portanto, por causalidade ou necessidade, é o reino da natureza (natural). A razão prática, faculdade de desejar superior, não contempla uma causalidade externa necessária, mas cria sua própria realidade, na qual se exerce; sua ação é, portanto, por finalidade ou liberdade, “[...] é o conceito da razão prática que nos leva ao conceito de liberdade” (DELEUZE, 1963, p. 36). Praticamente todo o século XVIII adota essa visão de homem dividido entre dois mundos, mas, em geral, não contrapõem, de forma antitética, razão e natureza, a razão torna-se natureza, fala a linguagem dela, “[...] a natureza é racional e a razão é natural” (MENEZES, 2000a, p. 90), a natureza nunca discorda do conhecimento e do saber e vice versa: “Tudo o que a própria natureza estabelece é bom para qualquer fim” (KANT, 1997, 599). Devido às grandes transformações científicas, religiosas e políticas, os modernos empreenderam um conceito, ou conceitos, de natureza a seu favor, tal fato, necessariamente, também afetou a sua relação com a moral.

Assim como Lutero adotou a visão agostiniana de dois mundos: um espiritual (divino) e outro secular (terreno), dois tipos de governos estabelecidos sobre nós, Kant também desenvolve seu raciocínio num sentido semelhante, porém com direcionamento e finalidades distintas.

Deve-se distinguir liberdade e natureza. Dar leis à liberdade é completamente diferente de cultivar a natureza. A natureza do corpo e da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que se corrompam mutuamente [...] (KANT, 2006, p. 59).

Kant não concebe a sua filosofia a partir da ideia de um homem dividido, muito pelo contrário, a unidade sistemática da razão implica na concepção de um sujeito pleno, universal, contudo fortemente atingido por tendências naturais. O homem (sua razão) não é um ser seccionado, mas vive sob uma dupla determinação: uma exterior e outra interior. Para Kant o homem vive sob a regência, se não sob a disputa, desses dois

mundos (reinos): o da natureza, o qual o homem faz parte por determinação natural; e o da liberdade, no qual o homem ultrapassa os desígnios da natureza para propor a si próprio outros fins. Seu desafio – o de Kant – implicava em desenvolver uma compreensão moral que não fosse ao mesmo tempo cristã, sustentada em causas teológicas, portanto metafísicas; nem totalmente mundana, entregue, assim sendo, às vicissitudes da experiência: “A descrição de Kant da autonomia em sua filosofia prática marca, por seu turno, uma transposição filosófica e crítica da autonomia religiosa de Lutero para a autonomia moral” (CAYGILL, 2000, p. 42).

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant lança a questão sobre a moralidade no homem e prontamente a responde: “[...] o homem é moralmente bom ou mau por natureza? Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza” (KANT, 2006, p. 95). Segundo ele, somos também seres naturais, que “[...] por causa do seu caráter *sensível*, pode ser considerado como malévolo por natureza” (PHILONENKO, 1993, p. 34, grifo do autor, tradução nossa), portanto submetidos à causalidade necessária da mesma; nossa moralidade não é inata, e sim em potência: “[...] o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário” (KANT, 2006, p. 95); logo, não existem maldade e bondade naturais. O que poderia ser considerado um ganho ou um atributo necessário ao mundo animal (natural), como por exemplo o uso da força e da violência, torna-se, aos olhos da moralidade, um defeito digno de repreensão. A animalidade, assim sendo, deve ser transformada em moralidade. Em *Começo conjectural da história humana*, Kant elucida, de forma hipotética, a passagem humana do seu estado de natureza à cultura, ou, “o que é a mesma coisa, do homem em seu estado de rudeza animal para o de ser racional e social” (MENEZES, 2010a, p. 09), demonstrando que o mal não é uma marca original no homem, como um pecado, aquele aparece quando o homem instala-se, a partir de uma ruptura com a natureza (porém não uma ruptura absoluta), no reino da liberdade: “[...] a história da *liberdade* começa pelo mal, porque ela é *obra do homem*” (KANT, 2010a, p. 25, grifo do autor); somos, portanto, “[...] nós próprios culpados do mal de que nos queixamos tão amargamente” (KANT, 2010a, pp. 36-37). O homem encontra-se, conseqüentemente, duplamente determinado a ser educado: por ser natural e por ser livre. Sua animalidade deve ser educada, mas não muito menos a sua liberdade, pois: “Com a liberdade, o homem adquire a responsabilidade sobre seus atos e o poder de combater o mal” (KANT, 2010a, p. 35). Sua parte natural, sem direção, o encaminha

para o moralmente reprovável, mas a sua liberdade, sem a mesma condução, também. O uso da liberdade fomenta um princípio de disciplina e de vigilância sobre ela: a responsabilidade, para com a espécie e para com si mesmo.

Mas precisamente porque o homem é livre, ele deve “cultivar a si mesmo”; ele não seria livre se uma razão estranha a ele lhe guiasse. Desta forma, o homem é responsável por si mesmo. *Suas escolhas* lhe pertence, é sua a decisão do que deve ser (PHILOKENCO, 1993, p. 28, grifo do autor, tradução nossa).

Em seu texto que discute o tema da pedagogia, Kant reafirma o papel da razão na consecução da moralidade. A razão prática institui a liberdade como instauração de normas e fins éticos: “A moralidade só necessita das leis éticas, pois mesmo se as leis jurídicas tivessem uma necessidade moral sua motivação continuaria sendo a coação e não a intenção” (KANT, 1988, p. 115, tradução nossa). Se a mesma (a razão prática) tem o poder para criar normas e fins morais, tem também o poder para impô-los a si mesma: “Antes de mais nada, convém ensinar às crianças a lei que têm dentro de si” (KANT, 2006, p. 99). Essa imposição que a razão prática faz a si mesma daquilo que ela própria criou é o “dever”: “Fazer algo por dever equivale a obedecer à razão” (KANT, 2006, p. 80). O dever, longe de ser uma imposição externa feita à nossa vontade e à nossa consciência, é a expressão da lei moral em nós, manifestação mais alta da humanidade, segundo Kant. Obedecê-lo é obedecer a si mesmo. Por dever, damos a nós mesmos os valores, os fins e as leis de nossa ação moral, por isso somos seres passíveis de autonomia.

Diferentemente da ética antiga e medieval (de matriz aristotélica), o dever não é um “catálogo de virtudes”, nem um inventário do que se deve ou não fazer. Tal ética é sustentada, segundo Kant, pela ideia de liberdade baseada em princípios heterônomos, ou seja, princípios cuja lei é guiada pelos objetos, devido a sua relação com a vontade: “Tomar o comportamento virtuoso por um sutil bem estar é adular à ética” (KANT, 1988, p. 117, tradução nossa). Kant, por sua vez, desenvolve sua filosofia moral a partir de um conceito de dever fundamentado num princípio autônomo, ou seja, de autolegislação. A ação moral resulta unicamente do dever, agir por dever é assumir a lei moral em si mesmo. O conceito de dever kantiano abstrai-se da dependência de qualquer objeto da vontade, por isso não se trata de uma motivação de ordem

psicológica, mas sim de uma lei interior que ordena incondicionalmente. O dever é, portanto, um “imperativo categórico”, o qual não enuncia o conteúdo particular de uma ação, mas a forma geral das ações morais.

Na *Crítica da Razão prática* Kant afirma que o dever é peculiar aos seres humanos, mas não é algo natural, ou seja, antropologicamente determinado.

[...] vê o homem deparar-se-lhe uma faculdade interior, que ele mesmo, além disso, não conhece bem: *a liberdade interna* de libertar-se da impetuosa violência das inclinações até o ponto em que nenhuma, nem mesmo a que nos for mais cara, possa influir sobre uma resolução na qual se faz mister o uso de nossa razão (KANT, 2002, pp. 305-305, grifo do autor).

Por habitar dois mundos, o da natureza e o da liberdade, o homem é passível de entregar-se às motivações de ordem sensível, como as paixões e os vícios. Mas ao mesmo tempo, só o ser humano, por sua natureza também racional, é capaz de sujeitar-se à lei interna, pois a fonte do dever é a capacidade de autolesgilação própria da razão.

É por isso que o conceito de liberdade, como Ideia da razão, desfruta de um privilégio eminente sobre todas as outras Ideias: em virtude de poder ser determinado praticamente, é o único conceito (a única Ideia da razão) que dá às coisas em si o sentido ou a garantia de um “facto” e que nos faz efectivamente penetrar no mundo inteligível (DELEUZE, 1963, p. 38, grifo do autor).

Segundo a moral kantiana, liberdade não é o mesmo que autonomia. Ser livre, segundo este raciocínio, é uma condição humana, uma atribuição da espécie, se não uma “imposição” da natureza; mas ser autônomo é uma característica individual, não é inerente à espécie. A natureza nos lança à liberdade, mas somente através de esforços pessoais é possível alcançar a autonomia. Esta deve ser buscada, adquirida, através de empenhos da própria razão, que quanto melhor educada mais próxima se encontra daquele ideal. Este guia, o conceito de autonomia, indicamos ser, portanto, a finalidade da pedagogia kantiana. Não se trata, necessariamente, de formar seres autônomos, mas proporcionar uma educação, a melhor possível, que auxilie aos homens tornarem-se autônomos. Somos seres de liberdade, mas temos que nos esforçar muito para nos mantermos nessa condição com determinada dignidade. A educação kantiana sustenta-

se, assim, num ideal de “educação de um ser livre” (KANT, 2006, p. 35), com o papel de direcionar, ou racionalizar, nossa liberdade. Tal condição, ser livre, é inevitável, mas é “preferível”, pelo dever, que ela seja domada, bem conduzida, pois uma liberdade mal direcionada, ou direcionada para o mal, produz consequências desastrosas para o homem em sua singularidade e para sua espécie. A instauração desta finalidade – o bem comum – é uma demanda da cultura e uma necessidade destacada do novo processo civilizatório em evidência no século XVIII, e, para tanto, requer que não sejamos dependentes da razão de outro, em outras palavras, que sejamos “autônomos”. Esta seria, portanto, finalmente, o escopo da educação para Kant: formar seres autônomos que consigam coexistir pacificamente numa sociedade; “Daí a idéia de que da educação emerge sua profunda natureza: ela é o fundamento da política” (PHILONENKO, 1993, p. 30, tradução nossa)⁶⁶.

O fim universal da humanidade é a suprema perfeição moral; se todos querem se comportar de tal modo que sua conduta se compadeça com esta finalidade universal, se alcançaria, com isso, a perfeição suprema. Cada qual tem que se esforçar individualmente para adequar seu comportamento a esta meta (KANT, 1988, p. 301, tradução nossa).

Contudo, mesmo constatando Kant a necessidade e a importância da educação, nunca negou ser ela, em si mesma, um desafio:

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização (KANT, 2006, p. 17).

Assim, o pensador destaca o aspecto propositivo da educação: “A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (KANT, 2006, p. 20). Não se trata, de tal modo, de uma dificuldade ligada unicamente

⁶⁶ A respeito do tema do “copertencimento do seu projeto pedagógico kantiano ao seu pensamento político”, Barreto (2010, p. 222) nos diz: “É justamente na perspectiva de uma educação voltada para a formação da cidadania, que privilegia regras e princípios da dignidade humana, calcada na autonomia da razão esclarecida, que Kant aponta, nas suas *Lições Sobre a Pedagogia [Sobre a pedagogia]*, uma educação para a liberdade capaz de conduzir à formação do cidadão politicamente responsável”. Cf. BARRETO, 2010.

aos métodos e a uma instrumentação mais precisa (a parte instrutiva e mecânica), mas uma objeção inerente a condição humana, que esbarra no egoísmo imanente, por isso a necessidade de um fundamento antropológico essencialmente marcado pela moralidade. Antropologia e pedagogia mostram-se, assim, como saberes complementares no âmbito da sua filosofia do dever: “O campo moral recorre, assim, à antropologia para verificar os *homens reais*, e desta forma não tornar o fim da razão algo sem referência e utópico” (MENEZES, 2010b, p. 207, grifo do autor).

A pedagogia kantiana, destarte, não se restringe à cultura escolar, ela abrange a formação humana em seu sentido pleno (*Bildung*), desde o nascimento, até a formação do sujeito moral, passando pela cultura, o qual se supõe a formação de um ser autônomo, pronto, de forma ética, para agir no mundo em seu convívio com outras liberdades.

O direcionamento de sua educação pela primazia da moral influenciou diretamente gerações de importantes pensadores pedagogos, tais como Pestalozzi, Fichte, Herbart, Hegel, Durkheim e John Dewey; assim como se tornou foco preciso de críticas advindas de vários ramos do conhecimento, os quais, em sua maioria, pautaram-se numa correlação quase direta entre tal forma de conceber a educação e as consequências históricas negativas que a contemporaneidade testemunhou e ainda testemunha: “um mal estar na cultura”. Em sua maioria, tais críticas baseiam suas “acusações” afirmando, de forma geral, que a pedagogia kantiana ainda apresentava-se demasiadamente ideal, não levando em consideração as determinações sociais (materiais) do sujeito, atendendo, de tal modo, integralmente, à formação de um tipo específico de homem: o homem burguês. Entre estas críticas destacamos, a seguir, a do pensador Adorno, pois o mesmo “combate” e responde às tais propostas kantianas pelo mesmo viés: uma formação (*Bildung*) com fins à liberdade, ou seja, uma “emancipação”.

4 Adorno, a Teoria Crítica e o Esclarecimento

Radicalizar a *Aufklärung* não deixa de ser uma atitude esclarecida, colocar em questão toda autoridade estabelecida (tradicional) é um procedimento que condiz com um pensamento crítico. Ao mergulhar a teoria numa profunda autocrítica, a “teoria crítica” impôs, cada vez mais, um julgamento à sociedade ocidental e a todos os seus pressupostos culturais.

O texto *Resposta à pergunta: o que “Esclarecimento”?* (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*) representou, dentre outros sentidos, um diagnóstico do seu tempo (de Kant) e a explicitação kantiana sobre o conceito de *Aufklärung*. A *Dialética do Esclarecimento*, dentre outros propósitos, também representou o mesmo: um diagnóstico crítico do tempo de Adorno e dos representantes da dita “Escola de Frankfurt”, estabelecendo um confronto ainda mais amplo e profundo, no sentido histórico-conceitual, com a *Aufklärung*. No entanto, é necessário levar em conta as diferenças de perspectivas. Enquanto Kant abordou o Esclarecimento como um movimento histórico e uma decisão individual com consequências coletivas, o que, como já demonstramos, aproximou-se da ideia de “progresso” em seu tempo, um processo contínuo, portanto, Adorno (e Horkheimer) entranha-se ainda mais no tema e depara-se com as bases materiais e subjetivas daquele processo, alicerces ainda mais primitivos: o pensamento mítico. A *Aufklärung* é o próprio mito da modernidade. No momento em que a razão esforçava-se em denegar o mito, tornava-se ela mesma também em mito, pensamento mágico e coisificado transformado em objetos de consumo que servem aos propósitos de dominação social do mundo capitalista.

Ao se prenderem à uma concepção de razão como o núcleo e critério absoluto de decisão sobre todas as verdades possíveis, do âmbito científico ao âmbito moral (o mundo e o homem), os modernos, em especial Kant, segundo os frankfurtianos, erigiram uma visão, e uma pretensão, totalitária (universal) de verdade e de sujeito. A filosofia contemporânea, já a partir de Hegel, passou a levar em consideração o movimento dialético da história, pelo qual os conceitos de razão e de verdade deixam de possuir valores absolutos para se transformarem em valores temporalmente válidos, por isso a necessidade de construção de “uma teoria que atribui à verdade um núcleo temporal, em vez de opô-la ao movimento histórico como algo imutável” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 09). Isso justifica, dentre outros motivos, o cuidado que os

frankfurtianos tinham em datar os seus textos, como forma de fazer emergir a teoria a partir de suas condições materiais e subjetivas, atestando, assim, o conteúdo histórico de suas “verdades” temporárias.

Neste espaço discorreremos sobre a origem da Escola de Frankfurt e a posição inicial que Adorno ocupava dentro dela. Analisaremos a origem da “teoria crítica da sociedade” (ou simplesmente “teoria crítica”), um dos planos das primeiras discussões filosóficas conjuntas entre Adorno e Horkheimer, e em seguida um dos resultados imediatos daqueles embates de ideias: a *Dialética do Esclarecimento*.

4.1 Adorno e a Escola de Frankfurt: breve tempo, longa história

Para tentar entendermos aqui a ascendência e os pressupostos intelectuais da “Escola de Frankfurt” torna-se necessário traçarmos dois panoramas: um histórico e outro teórico (filosófico). O desenrolar e o entrecruzamento destes dois panoramas são, essencialmente, a marca fundamental e o sentido de sua existência. A origem da Escola de Frankfurt remonta à história intelectual alemã do final do século XVIII – em especial o pensamento kantiano, pelo qual sua filosofia transcendental se configura em torno da crítica da razão centrada no sujeito –, a qual passou a influenciar de forma marcante o cenário intelectual europeu, assim como ao capitalismo em franca expansão no Ocidente, o qual já manifestava os primeiros feitos de uma sociedade moderna e industrializada em terras germânicas. Consequentemente, a partir da segunda metade do século seguinte (XIX), o Império alemão exibiu uma fermentação intelectual das mais influentes da sua história. Naquela época, mais especificadamente na década de 1840, os sucessores de Hegel aplicaram pela primeira vez suas percepções filosóficas aos fenômenos sociais e políticos da Alemanha, entretanto: “Os chamados hegelianos de esquerda logo foram eclipsados pelo mais talentoso do grupo, Karl Marx” (JAY, 2008, p. 83). A concepção materialista da história e a crítica radical ao modo de produção capitalista, concebidas por Marx, só muito lentamente passaram a influenciar de forma política e intelectual os movimentos operários europeus no final do século XIX⁶⁷. Em

⁶⁷ No Prefácio à edição inglesa de 1888 do *Manifesto do Partido Comunista*, Engels nos lembra: “O *Manifesto* foi publicado como plataforma da Liga dos Comunistas, uma associação de trabalhadores no princípio exclusivamente alemã e mais tarde internacional, que, nas condições políticas do continente

sua própria pátria suas teorias foram ignoradas, se não banidas, durante bastante tempo, e a influência do materialismo histórico só adentraria nas universidades alemãs nas primeiras décadas do século XX. Mas no plano externo suas ideias já inspiravam fundamentalmente a Revolução Bolchevique na Rússia (1917), a primeira tentativa histórica de implementação de um Estado comunista. Na Europa ocidental, inversamente, o mundo encaminhava-se para o avanço cada vez mais acelerado do capitalismo e para os motivos da Primeira Grande Guerra Mundial, em 1914. Ao final da guerra (1918) foi instaurada na Alemanha a República de Weimar (parlamentarista) que foi conduzida a partir de fortes influências socialistas, dividida entre um Partido Socialista da Alemanha (o SPD - *Sozialistische Partei Deutschlands*) e um Partido Comunista da Alemanha (o KPD - *Kommunistische Partei Deutschlands*)⁶⁸, constituído mais tarde. A cisão que dividiu o movimento operário alemão, neste contexto, “[...] foi um espetáculo deplorável para os que ainda sustentavam a pureza da teoria marxista” (JAY, 2008, p. 40).

Conforme o então contexto político-social alemão, restava aos seus intelectuais de esquerda ou apoiar os socialistas modernos da recém criada República de Weimar (o SPD), recusando-se, assim, a experiência russa, descartando, conseqüentemente, a revolução; ou aceitar a liderança de Moscou, ligando-se ao então recém criado Partido Comunista Alemão (o KPD). As conseqüências da Primeira Grande Guerra e a condução da Revolução Russa determinaram uma ruptura drástica das deliberações marxistas, precipitando o aparecimento de um terceiro curso em ação: uma “comunidade de estudiosos” (JAY, 2008, p. 35) a fim de atualizar o conteúdo sociológico e filosófico da teoria marxista, afastando-se das limitações das ciências burguesas e da necessidade de fazer parte da estreiteza do espírito ideológico de um partido político específico, e de não aceitar a ortodoxia das interpretações marxistas vigentes, que davam ênfase mais ao seu conteúdo econômico do que o sociológico. Segundo Jay (2008, p. 41): “[...] a Escola de Frankfurt viria a se tornar uma força importante na revitalização do marxismo da Europa Ocidental nos anos após-guerra”.

européu anteriores a 1848, não podia deixar de ser uma sociedade secreta” (MARX e ENGELS, 1998, p. 20).

⁶⁸ Antiga “Liga Espartaquista”, fundada por Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht. Para entendermos tal distinção entre um partido socialista e um partido comunista, naquela época, torna-se interessante lembrarmos as palavras de Engels, quando, no Prefácio à edição alemã de 1890 do *Manifesto do Partido Comunista*, ele diz: “Em 1847 socialismo significava um movimento burguês (*iene Bourgeoisbewegung*), comunismo um movimento operário. O socialismo, ao menos no continente, era aceito na alta sociedade, o comunismo exatamente o contrário” (MARX e ENGELS, 1998, p. 30).

[...] a Escola de Frankfurt se desinteressa praticamente dos debates entre herdeiros de Marx sobre a mais-valia ou sobre a passagem do socialismo ao comunismo (em outras palavras, do debate sobre a análise econômica e sobre a possibilidade de aplicar a teoria marxista), mas pensa e repensa na herança marxista a ideologia, a alienação, a reificação, a dominação etc., em outras palavras sobretudo o jovem Marx e o ângulo mais “existencial” de sua teoria [...] (DEROCHE-GURGEL, 2006, p. 16).

Felix J. Weil (1898-1975), um jovem intelectual de aspirações marxistas⁶⁹, filho de Hermann Weil⁷⁰, convenceu a seu pai a financiar seu projeto de compor uma instituição permanente de estudos e pesquisas sociais independentes, com a intenção de institucionalizar a discussão marxista, estudar o antissemitismo na Alemanha⁷¹ e investigar sobre a história do movimento operário com um rigor nunca antes pleiteado, temas, até então, negligenciados pelos currículos-padrões do ensino superior na Alemanha, “[...] a idéia de Weil de um instituto de pesquisas sociais com recursos independentes parecia uma excelente maneira de contornar os canais normais da vida universitária” (JAY, 2008, p. 44).

O que até os dias de hoje é amplamente difundido sob o nome genérico de “Escola de Frankfurt”, “essa etiqueta cômoda” (SOARES, 2006, p. 10)⁷², já foi um dia mais conhecido como “Instituto de Frankfurt”, ou apenas pelo nome de “Instituto” (*Institut*); “[...] este corpo teórico pouco unívoco e de denominação tardia” (RABAÇA, 2004, p. 09) somente nos anos 1960 passou a receber aquela denominação. O Instituto de Pesquisa Social (*Institut fuer Sozialforschung*), desde a sua fundação, gozou de independência financeira (do ponto de vista do Estado), independência político-partidária, e independência intelectual (acadêmica e doutrinária), todavia Felix Weil julgou mais prudente buscar algum tipo de filiação oficial, afinal, uma das suas

⁶⁹ Seu nome completo era Lucio Felix José Weil, nascera na Argentina mas procedia de uma família judia da Alemanha. Wiggershaus (2006, p. 45) o caracteriza como um “bolchevista de salão”. Apesar de nunca ter aderido a nenhum partido político, colaborou financeiramente, nos anos 1920, com a ala direita do KPD. Nessa mesma época conheceu Georg Lukács e Friedrich Pollock, este último muito importante nas articulações para a formação do futuro Instituto de Pesquisa Social.

⁷⁰ Rico negociante judeu alemão que vivia e fez sua fortuna na Argentina, exportando cereais para a Europa entre o final do século XIX e o início do século seguinte.

⁷¹ Apesar de ter sido este um forte argumento de Weil para convencer a seu pai a fazer as doações financeiras ao pretense instituto, este tipo de trabalho só começou, de fato, a ser desenvolvido na década de 1940. Cf. JAY, 2008, p. 71.

⁷² Etiqueta esta, nos informa Wiggershaus (2006, p. 34), “[...] que Adorno acabou por adotar com muito orgulho”.

verdadeiras ambições era “[...] introduzir o marxismo no seio das universidades [...]” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 60).

O Instituto de Pesquisa Social (*Institut fuer Sozialforschung*)⁷³ foi oficialmente criado em 03 de fevereiro de 1923, por decreto do Ministério da Educação da Alemanha, após um acordo firmado com a *Gesellschaft für Sozialforschung*, pelo qual o Instituto deveria estar vinculado à Universidade de Frankfurt⁷⁴ e a direção do mesmo deveria caber a um professor titular (*Ordentliche Professor*) assalariado pelo governo⁷⁵. O nome proposto por Weil para assumir a direção do Instituto foi o de Kurt Albert Gerlach, aceito pelo Departamento de Economia e Ciências Sociais como catedrático e corroborado pelo Ministério da Educação, entretanto, ainda antes da inauguração oficial do Instituto, em outubro de 1922, Gerlach morre subitamente⁷⁶ sem deixar o seu legado para o Instituto. A escolha final para o substituto de Gerlach recaiu sobre Carl Grünberg, historiador e “marxólogo”, catedrático da Universidade de Viena, na qual lecionava direito e ciência política, que foi convencido por Weil a deixar seu posto para se tornar o primeiro diretor do Instituto. A escolha de Weil sobre Grünberg se deu, evidentemente, por ser ele, na época, um intelectual reconhecido nos meios acadêmicos alemães, por ele ter concordado com o objetivo de compor um instituto interdisciplinar, e, principalmente, por ser ele, então, um marxista confesso. Grünberg separava o materialismo histórico do materialismo metafísico, e o apresentava como uma variante teleológica da nova escola histórica, confirmando sua fidelidade ao marxismo como metodologia científica: “O marxismo seria o princípio regente do Institut” (JAY, 2008, p. 48).

Ele [Grünberg] havia criado, em Frankfurt, uma situação que era única em seu gênero, no ensino superior alemão – e não apenas alemão. O marxismo e a história do movimento operário podiam doravante ser ensinados e estudados na universidade, e quem o desejasse podia também defender tese sobre esses temas (WIGGERSHAUS, 2006, p. 66).

⁷³ No princípio Weil ainda cogitou batizar o instituto sob o nome “Instituto para o Marxismo”, mas recuou diante do provável veto por parte dos órgãos oficiais.

⁷⁴ Oficialmente: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ela mesma muito recentemente então criada em 1914.

⁷⁵ Sobre a posição e importância que o Instituto ocupou dentro do cenário universitário alemão, Wiggershaus (2006, p. 52) nos lembra: “O Instituto de Frankfurt era o segundo instituto de ciências sociais depois do Forschungsinstitut für Sozialwissenschaften (Instituto de Pesquisa Sociológica) de Colônia, cuja construção começara em 1919, com dois departamentos projetados: sociologia e política social”.

⁷⁶ Morreu de um ataque de diabetes aos seus 36 anos. Cf. JAY, 2008, p. 46.

O prédio próprio do Instituto, intencionalmente construído à “esquerda” da Universidade de Frankfurt, foi inaugurado em 22 de junho de 1924⁷⁷, conservando a sua autonomia acadêmica e financeira, e dedicando-se à pesquisa científica de caráter interdisciplinar, em especial à sociologia, num dado momento histórico em que a mesma, como disciplina científica, sofria sérios preconceitos acadêmicos por ser confundida (e não sem razões) com o socialismo. Nos primeiros anos de história do Instituto prevaleceram as abordagens de Grünberg, que sob a sua direção ganhou solidez estrutural, firmando-se na vida intelectual da República de Weimar:

Seus primeiros colaboradores foram típicos *Kathedersozialisten* (socialistas de cátedras), raros numa época em que a maior parte dos marxistas rejeitava o trabalho acadêmico, envolvendo-se em militâncias partidárias (FREITAG, 2004, pp. 10-11).

Sob sua gestão de Grünberg o Instituto também editou uma revista voltada para a história do socialismo e do movimento operário, o *Archiv fuer die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung*⁷⁸, que ficou mais conhecido como o “Arquivo Grünberg” (*Grünbergs Archiv*). No fim de 1927 Grünberg sofreu um derrame, necessitando, portanto, afastar-se da direção do Instituto⁷⁹.

Max Horkheimer (1895-1973)⁸⁰ já era conhecido de Weil, por intermédio de Pollock⁸¹, desde o início dos anos 1920, e na verdade também tinha o apoiado na criação do Instituto, embora não tenha se mantido tão presente nos primeiros anos de sua constituição. Graças a sua envergadura intelectual e sua formação filosófica⁸², com

⁷⁷ “No domingo, 22 de junho de 1924, às onze da manhã, realizou-se, no auditório da Universidade de Frankfurt, a cerimônia de inauguração do Instituto de Pesquisas Sociais [Institut für Sozialforschung]. Era um prédio cúbico, cujas instalações internas e externas correspondiam a um objetivo de funcionalidade. Nessa ocasião, Grünberg pronunciou um discurso-programa solene que foi considerado, pela *Volkssimme*, jornal do partido socialista, ‘belo e profundamente sentido, claro e ousado’ e, pelo *Frankfurter Zeitung*, de tendência burguesa liberal, ‘comovente e autocrítico” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 56, grifo do autor).

⁷⁸ “Arquivo para a História do Socialismo e do Movimento Operário”. Tal Arquivo preexistia à criação do Instituto, Grünberg já trabalhava em sua elaboração desde 1910, em Viena. Cf. SLATER, 1978.

⁷⁹ Oficialmente Grünberg só deixaria a direção do Instituto em 1929. E apesar do derrame sofrido, o mesmo só veio a falecer em 1940, com 79 anos. Cf. JAY, 2008.

⁸⁰ Max Horkheimer nasceu em Stuttgart em 1895, seu pai (Moritz) era uma eminente industrial judeu: “[...] Horkheimer surgia como um filósofo burguês próximo do marxismo e do comunismo, um semineokantiano semipositivista, um docente que apreciava as discussões abertas em que, ele próprio, raramente usava o nome de Marx e não tinha praticamente nada a ver nem com o marxismo de Lukács, nem com a filosofia ‘interpretativa’ de Adorno e Benjamin” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 84).

⁸¹ Horkheimer e Pollock já se conheciam desde 1911.

⁸² Ele havia elaborado suas teses de doutorado e de livre-docência, sobre Kant e Hegel, sob a orientação de Hans Cornelius, um neokantiano de grande influência intelectual no meio acadêmico alemão da época.

o afastamento de Grünberg seu nome foi o mais evidente a assumir a direção do Instituto de Pesquisa Social, porém, Horkheimer não era ainda professor titular (*Ordentliche Professor*), como exigia o acordo com o Ministério da Educação. Em 1929, com o apoio do professor Tillich e de outros membros do Departamento de Filosofia da Universidade de Frankfurt, criou-se, especialmente para Horkheimer, uma nova cátedra de “filosofia social”, a primeira do gênero numa universidade alemã. Assim, em janeiro de 1931, Horkheimer foi oficialmente empossado no novo cargo, a partir do qual anuncia um novo programa para o Instituto: superar a crise do marxismo através da interpenetração da filosofia da sociedade e das ciências sociais empíricas.

Em seu discurso inaugural, Horkheimer havia apresentado como uma necessidade geral e como o programa do Instituto o fato de que filósofos, sociólogos, especialistas em economia política, historiadores e psicólogos se reunissem numa comunidade duradoura de trabalho e visassem incitar a interpretação dialética da teoria filosófica e da prática da pesquisa especializada no domínio da teoria da sociedade, o que não era mais possível para um homem só (WIGGERSHAUS, 2006, p. 207).

Com sua ênfase numa “filosofia social”, ou “sociologia crítica” – enfim, uma “filosofia social crítica” –, e com a introdução da teoria psicanalítica no Instituto, inspirada em Reich e Fromm, a era Grünberg declaradamente havia chegado ao fim. Contudo, outras mudanças seguiram-se à ascensão de Horkheimer, acompanhadas da sua orientação teórica e suas convicções políticas, “[...] a partir de uma teorização freudo-marxista flexível, cuja dinâmica se basearia em uma metodologia dialética, de inspiração hegeliana e marxista” (FREITAG, 2004, pp. 14-15). Com a incapacitação de seu mentor-criador, o *Grünbergs Archiv* deixou de ser publicado, vinte anos e quinze volumes após seu o lançamento (1910). Uma nova revista substituiu o *Archiv*, a *Zeitschrift fuer Sozialforschung* (Revista de Pesquisa Social), novo veículo de produção e divulgação dos pesquisadores e críticos filiados ao Instituto⁸³. Com o lançamento da *Zeitschrift* (a Revista), que teve o seu primeiro número lançado em 1932, a ênfase das

Horkheimer ainda era amigo íntimo de Paul Tillich, quem substituíra Cornelius quando da aposentadoria deste, e fazia parte de um grupo regular de debates que, além de Tillich, ainda contava com a presença de Pollock, Löwenthal, Karl Mannheim e outros. Cf. JAY, 2008.

⁸³ De forma análoga, a *Zeitschrift für Sozialforschung* funcionava como uma espécie de *Mensário Berlinense* (*Berlinische Monatsschrift*), por ser um espaço de uso público da razão e pelo seu caráter privado. Entretanto, nem as noções de “razão”, de “verdade” e de “público” eram mais, evidentemente, as mesmas da época de Kant.

produções teóricas do Instituto foi deslocada para os “ensaios”, pelos quais afloraram diversas problemáticas nas diferentes etapas de seu funcionamento – tanto do Instituto quanto da Revista –, tornando-se a porta-voz de seus trabalhos teóricos e empíricos. Horkheimer, como nos lembra Freitag (2004, p. 11): “Ao lado da função de diretor do Instituto, [...] assumia também a função de editor da revista, assegurando sua publicação durante todo o período de existência do Instituto em Frankfurt e na emigração”. Já em seus primeiros números a Revista demonstrava os caminhos a serem trilhados por seus membros, como, por exemplo, em ensaios sobre a crise do sistema econômico capitalista, ou sobre a dimensão psicológica da pesquisa social, em que autores como Horkheimer e Fromm utilizavam-se tanto de pressupostos teóricos marxistas como da psicanálise freudiana, integração que irá perpetuar-se ao longo da produção teórica da maior parte dos membros do Instituto. Tais trabalhos, deste modo, cobriam um campo bastante diverso, “[...] não havia paradigma unitário [...]” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 35). “Exaustivamente avaliados e criticados pelos outros membros do Institut antes de serem publicados, muitos artigos quase foram produções coletivas tanto quanto trabalhos individuais” (JAY, 2008, p. 65). Assim, Horkheimer:

[...] conseguiu aglutinar em torno do Instituto intelectuais como Pollock, Wittfogel, Fromm, Gumperz, Adorno, Marcuse e outros que passaram a contribuir regularmente com artigos, ensaios e resenhas para a *Revista*. Muitos dos ensaístas, como foi o caso de Benjamin, Marcuse e Adorno, somente se filiaram ao Instituto na fase de sua emigração para os Estados Unidos (FREITAG, 2004, p. 13, grifo do autor).

Procurando dar conta de questões do seu tempo, vários dilemas foram postos desde meados dos anos 1920 até o início dos anos 1930, permanecendo no centro das discussões que acompanhariam os integrantes da “Escola” em seus futuros trabalhos (ensaios, artigos e livros), delineando um horizonte teórico bastante amplo, tais como: a relação teoria e prática, os processos de subjetivação, o tema da razão em seu movimento dialético, as análises sobre o sistema capitalista no século XX, o tema da cultura, dentre muitos outros. Tais questões buscaram o amparo de temáticas e ciências tão dispares, além da filosofia e da sociologia, tais como a psicologia, a economia, a

antropologia, a comunicação social, o direito e outras, culminando, a partir disso, numa teoria social denominada “teoria crítica”⁸⁴.

4.2 A teoria crítica da sociedade

O termo “Escola de Frankfurt” representou, e ainda representa, no panorama histórico e filosófico do pensamento ocidental, “uma noção ao mesmo tempo vaga e sedutora” (DEROCHE-GURGEL, 2006, p. 13), entretanto, o entendimento como ela sendo de fato uma “escola” depende do plano em que for colocado. Do ponto de filosófico, da existência e da persistência de uma unidade teórica, realmente parece nunca ter havido uma “escola”, até porque o Instituto se consolidou, desde as primeiras aspirações de Weil, como um espaço de estudos interdisciplinares, no qual os estudos filosóficos eram uma espécie de complemento teórico, não seu único fundamento. Todavia, três componentes ajudaram a forjar uma imagem de identidade de grupo: as publicações dos ensaios na Revista do Instituto (a *Zeitschrift für Sozialforschung*); o exílio comum a que seus integrantes foram submetidos; e, principalmente, a orientação programática, concebida por Horkheimer, que operacionalizou a pesquisa social crítica desde a elaboração da teoria crítica. Foi a partir da combinação desses elementos que poderíamos afirmar que, ainda que de forma muito aproximada, tal unidade foi construída e a imagem de “escola” solidificada no imaginário intelectual.

Em momento algum, quer sob a direção de Grünberg, quer sob a de Horkheimer, o Instituto aliou-se a qualquer partido político, ou facção específica, da esquerda na Alemanha ou fora dela, ainda assim, com a tomada de poder pelos nazistas, em 30 de janeiro de 1933, o futuro de uma organização confessadamente marxista e quase exclusivamente composta por homens de ascendência judaica – ao menos segundo os padrões nazistas –, era obscuro e incerto por demais. Em virtude dos acontecimentos políticos, de destinos duvidosos, que já vinham ocorrendo em solo alemão, Horkheimer, dois anos antes da ascensão de Hitler, já transferia recursos financeiros para bancos suíços, e ele mesmo passara a maior parte do ano de 1932 em Genebra. Em março (1932), Horkheimer fugiu para a Suíça pela fronteira, no exato momento em que o

⁸⁴ Para informações mais detalhadas sobre o desenvolvimento teórico, histórico e político da Escola de Frankfurt, conferir também FREITAG, 2004; JAY, 2008; WIGGERSHAUS, 2006; e SLATER, 1978.

Instituto era fechado pelo governo nazista por suas “tendências hostis ao Estado”: “No dia 13 de abril [1932], Horkheimer teve a honra de ser um dos primeiros integrantes do corpo docente a ser formalmente demitido de Frankfurt, junto com Paul Tillich, Karl Mannheim e Hugo Sinzheimer” (JAY, 2008, p. 68). Em fevereiro de 1933, Horkheimer assegura a transferência do Instituto para Genebra, tornando-se seu centro administrativo. Em reconhecimento a seu caráter europeu, ele adotou o nome de *Société Internationale de Recherches Sociales* (Sociedade Internacional de Pesquisas Sociais), mantendo ele mesmo e Pollock como diretores:

Nesse momento, a “Escola de Frankfurt” passou a ser não apenas suíça, mas também francesa e inglesa, à medida que os oferecimentos de ajuda vindos de amigos em Paris e em Londres levaram à fundação de pequenas sucursais nessas cidades, em 1933 (JAY, 2008, p. 69, grifo do autor).

Em setembro de 1933, foi publicado o primeiro número do *Zeitschrift* editado em Paris. Tal revista “[...] ajudou a consolidar o sentimento de identidade grupal, e a experiência comum do exílio forçado e do reencontro no exterior contribuiu consideravelmente para isso” (JAY, 2008, p. 70). O primeiro período alemão do Instituto chegara ao fim.

A primeira obra de grande fôlego efetivamente coletiva dos frankfurtianos são os *Estudos sobre Autoridade e Família (Studien über Autorität und Familie)*, escrita em Paris e publicada somente em 1936. Já naquele período os teóricos investigavam os mecanismos que possibilitavam o autoritarismo e a derrota eminente das esperanças revolucionárias, pondo em questão a capacidade das classes trabalhadoras em levar a cabo transformações sociais importantes. O objetivo daqueles estudos era fazer um diagnóstico da estabilidade social e cultural das sociedades burguesas contemporâneas a partir da relação entre a macroestrutura capitalista com a microestrutura familiar, tentando unir, já naquela época, marxismo e freudismo, algo que se tornou um dos nortes teóricos durante a história do Instituto a partir de então. Sobre tal relação o próprio Horkheimer (2003a, pp. 132-133, tradução nossa) nos indica:

A moderna psicologia profunda, em particular, tem investigado os mecanismos particulares que atuam na família para revestir o caráter autoritário. Ela tem mostrado, por um lado, como a dependência, o

profundo sentimento de inferioridade de muitos homens, o fato pelo qual centram toda a vida anímica em torno de certos conceitos de ordem e subordinação, e, por outro lado, seus logros culturais estão determinados pelas relações da criança com seus pais – ou os representantes destes – e seus irmãos. Os conceitos de repressão e sublimação, enquanto resultados do conflito com a realidade social, tem promovido amplamente a compreensão destes fenômenos.

Naqueles estudos os pensadores pesquisaram a estrutura da personalidade da classe operária na Europa, tentando entender porque a mesma perdera sua missão histórica enquanto classe, pois, segundo tais esboços, os trabalhadores submetiam-se prontamente às formas de domínio social autoritárias, contrárias aos seus ideais de emancipação: “Há muito que a vontade revolucionária do proletariado havia sido convertida em uma atividade imanente ao social, ajustada ao real. Ao menos segundo a consciência subjetiva, o proletariado havia sido integrado” (HORKHEIMER, 2003b, p. 10, tradução nossa).

A relação dos indivíduos com a autoridade, que nos tempos modernos está prescrita pela especial índole do processo de trabalho, condiciona uma cooperação duradora das instituições sociais a fim de produzir e consolidar os tipos de caráter correspondentes. Esta atividade não se esgota nas medidas conscientes tomadas pela Igreja, pela escola, pelas associações desportivas e políticas, pelo teatro, pela imprensa e outras, mas que esta função se exerce não tanto através dos atos dirigidos deliberadamente à formação do homem, mas por meio da influência permanente das mesmas circunstâncias dominantes, do poder modelador da vida pública e privada, do modelo de pessoas que têm importância no destino do indivíduo, em suma: sobre a base de processos não controlados pela consciência (HORKHEIMER, 2003a, p. 123, tradução nossa).

Adorno⁸⁵, por sua vez, conhecia Horkheimer desde 1922, quando ambos frequentaram juntos a um seminário sobre Husserl, dirigido por Cornelius, e estudado,

⁸⁵ Theodor Wiesengrund-Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903, em Frankfurt am Main. Seu pai era Oscar Wiesengrund, judeu alemão convertido ao protestantismo e próspero comerciante atacadista de vinhos, e sua mãe era Maria Calvelli-Adorno della Piana, católica de descendência corso-genovesa que fora cantora de renome antes de casar-se. Aos 17 anos (1921), Adorno ingressa na recém-fundada Universidade Johann Wolfgang Goethe (Universidade de Frankfurt), onde estudou filosofia, musicologia, psicologia, e, no mesmo ano, sob a orientação de Kracauer, lê *O espírito da utopia*, de Ernst Bloch, e *A teoria do romance*, de George Lukács. Em 1924, com 21 anos, defende sua tese de doutorado: *A transcendência do objeto e do noemático na fenomenologia de Husserl*, sob orientação de Hans Cornelius, e no ano seguinte (1925) vai à Viena com a intenção de tornar-se compositor e pianista, estudando no círculo vanguardista de Schönberg. Em 1928, Adorno tenta, sem sucesso, a *Habilitation* à

também juntos, com o psicólogo gestaltista Gelb. No ano seguinte conhece Walter Benjamin, também esteta e filósofo, quem marcaria profundamente o seu pensamento. Suas primeiras publicações (aproximadamente cem artigos) restringiram-se quase que exclusivamente à crítica e estética musical, sendo seus trabalhos mais notáveis dois artigos publicados na revista vienense *Anbruch*, na qual Adorno foi um dos redatores entre 1928 e 1931⁸⁶. De 1922 a 1933, Adorno vivenciou a vida intelectual de Frankfurt muito mais como crítico musical que filósofo, entretanto, referia-se sempre à sociologia como a ciência especializada mais importante para a filosofia e para a estética: “Foi no final dos anos 20 que surgiram as primeiras aplicações de uma certa amplidão daquilo que Adorno tinha aprendido no contato com Kracauer, Lukács, Schönberg, Bloch e Benjamin” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 121). Sua primeira participação na Revista do Instituto dá-se em 1932 com o texto *A situação social da música (Zur gesellschaftlichen Lage der Musik)*⁸⁷, no qual traça as linhas básicas de uma estética materialista da música como modelo para a prática filosófica. Este tema e este princípio serão retomados por Adorno em sua fase mais madura (teoria estética).

Ao lado de Horkheimer, Adorno [...] tornou-se o homem que se identificou mais de perto com o destino do Institut, ao qual se ligou oficialmente em 1938. No período anterior à emigração, todavia, suas energias, sempre enormes, dividiram-se entre diferentes projetos,

docência na Universidade de Frankfurt, apresentando a sua tese *O conceito de inconsciente na teoria transcendental da mente*, a qual não foi aprovada por Cornelius e por Horkheimer, por não a considerarem “suficientemente marxista”. Adorno fez uma segunda tentativa, em 1931, então com o tema *Kierkegaard: a construção da estética (Kierkegaard: Konstruktion des Aesthetischen)*, sob nova orientação do filósofo e teólogo Paul Tillich, desta vez obtendo sucesso. Ensinou filosofia em Frankfurt até 1933, quando teve sua *venia legendi* cassada pelos nazistas, e no ano seguinte, devido à tensa situação política alemã, ele seguiu para uma espécie de “exílio temporário” na Inglaterra, na esperança de que a onda nazista fosse um fenômeno passageiro, onde estudou na Merton College, em Oxford. Em 1937 casa-se, em Berlin, com Gretel Karplus, e em fevereiro de 1938 aceita o convite de Horkheimer para mudar-se para Nova York, onde inicia seu trabalho no *The Princeton Radio Research Project*, que dura até 1941, quando muda-se, juntamente com o Instituto, para Los Angeles. Nos três anos seguintes dedica-se quase que exclusivamente, juntamente com Horkheimer, à elaboração da *Dialética do Esclarecimento*. De 1946 a 1949 integrou-se a um grupo de psicólogos sociais e psicólogos clínicos, com formação psicanalítica, da Universidade de Berkeley (Califórnia), da pesquisa coletiva resultou o livro *A personalidade autoritária*, lançado em 1950. No mesmo ano Adorno retorna à Alemanha, onde, juntamente com Horkheimer, é nomeado professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade de Frankfurt. Entre as décadas de 1950 e 1960, Adorno publica inúmeros escritos sobre filosofia e estética – como *Minima Moralia*, de 1951 – e torna-se diretor-adjunto do Instituto (1955). Em 1966 lança a *Dialética Negativa*. Adorno falece em 06 de agosto 1969, de problemas cardíacos. O livro *Teoria Estética* foi lançado postumamente, em 1970. Cf. JAY, 2008; WIGGERSHAUS, 2006; e PUCCI, Bruno. *A filosofia e a música na formação de Adorno*. Educ. Soc, 2003, vol. 24, n. 83, pp. 377-389.

⁸⁶ Trata-se dos artigos *Zur Zwölftontechnik* (Sobre o dodecafonismo), de 1929, e *Reaktion und Fortschritt* (Reação e progresso), de 1930. Cf. ADORNO, Theodor W. *Zur Zwölftontechnik*. *Anbruch*, no. 11, 1929, p. 290-293; e ADORNO, Theodor W. *Reaktion und Fortschritt*. *Anbruch*, no. 12, 1930, p. 191-195.

⁸⁷ *Zeitschrift für Sozialforschung*, 1, 1932, p. 103-124 und 356-378.

alguns dos quais o mantinham longe de Frankfurt. Mesmo após sua partida da Europa, quando o Institut se tornou a estrutura institucional dominante em que ele trabalhava, Adorno não se restringiu a nenhuma disciplina em particular (JAY, 2008, p. 59).

Devido à sua política bélica e expansionista, de invasões e anexações de territórios, a propagação nazista e a iminência de outra guerra tornaram-se uma ameaça para toda a Europa. Com isso, Genebra não representava mais um lugar seguro para a sobrevivência do Instituto e de seus representantes: “Apesar da imagem marxista do Institut, a ideia de um deslocamento para o leste, para a Rússia de Stalin, nunca foi seriamente contemplada [...]” (JAY, 2008, p. 79), pois, como nos adverte Deroche-Gurgel (2006, p. 20): “O totalitarismo soviético não está isolado na monstruosidade”.

Em maio de 1934, Horkheimer faz a sua primeira viagem aos Estados Unidos e decide aceitar a proposta da Universidade de Columbia (*Columbia University in the City of New York*) de transferir a sede do Instituto para Nova York:

[...] o instituto Internacional de Pesquisas Sociais, por mais revolucionário e marxista que se houvesse afigurado na Frankfurt da década de 1920, veio a se estabelecer no centro do mundo capitalista [...] (JAY, 2008, p. 79).

Da mesma forma que o Instituto tinha sido ligado à Universidade de Frankfurt, passa então, em 1935, a ser vinculado à Universidade de Columbia, porém sob o novo nome de *International Institute of Social Research* (Instituto Internacional de Pesquisa Social), mantendo a sua independência financeira e seu foco na teoria e na pesquisa, começando, alguns de seus membros, a lecionar aos poucos (1936) na Divisão de Extensão da universidade, com uma série de seminários sobre diversos temas.

A independência proporcionada pela generosidade de Herman Weil permitiu que a instituição não fosse estorvada por obrigações políticas ou acadêmicas, mesmo depois da morte dele, em 1927. Garantiu também a continuação da identidade do Institut no exílio [...] (JAY, 2008, p. 70).

Contudo, a propósito do contexto político norte-americano: “Os artigos do *Zeitschrift* evitavam escrupulosamente o uso de palavras como ‘marxismo’ ou ‘comunismo’, substituindo-as por ‘materialismo dialético’ ou ‘teoria materialista da sociedade’” (JAY, 2008, p. 86, grifo do autor).

Com a imigração para os EUA, os trabalhos do Instituto sofreram um grande impacto da cultura norte-americana, então expressão máxima do capitalismo moderno e da cultura e democracia de massa. Foi em tal momento que muitos de seus mais importantes trabalhos começaram a emergir, ganhando uma recepção favorável nas academias inglesas e norte-americanas. O uso de técnicas empíricas sobre a pesquisa social foi uma das mais indispensáveis lições que os membros do Instituto levariam para a Alemanha em seu retorno, mas tais técnicas não foram acolhidas sem consideráveis hesitações:

[...] na visão de Horkheimer, as ciências empíricas seriam renovadas pela filosofia, e a filosofia o seria pelas ciências empíricas; a filosofia garantiria a relação com a globalidade (*das Ganze*) do edifício social e não apenas com suas particularidades, as ciências empíricas evitariam sublimar a realidade [...] (DEROCHE-GURGEL, 2006, p. 17).

A pesquisa e a produção intelectual do Instituto, na época da emigração para os EUA, refletiram-se fundamentalmente na elaboração dos trabalhos e teses pelos quais a “Escola de Frankfurt” mais seria reconhecida: por um lado, uma série de artigos fundamentais publicados na *Zeitschrift*, em especial o ensaio-programático de Horkheimer *Teoria Crítica e Teoria Tradicional (Traditionelle und kritische Theorie)*, de 1937, o qual lança as bases da “teoria crítica da sociedade” (teoria crítica), suplementado, ainda no mesmo ano, por um artigo em conjunto com Marcuse intitulado *Filosofia e Teoria Crítica*; e, por outro, as duas obras que se transformariam em marcos para suas pesquisas e teorizações filosóficas e sociológicas: *A Dialética do Esclarecimento (Dialektik der Aufklärung)*, de 1947, e *A Personalidade Autoritária (The Authoritarian Personality)*, de 1950.

A teoria crítica pode ser definida como uma consciência, ou uma autorreflexão, social crítica, que é objetivada a partir da mudança histórica presente e do ideal de emancipação, ainda aos moldes esclarecidos, mas que não se liga dogmaticamente aos

seus próprios pressupostos teóricos: “Esse juízo preserva, em sua essência, o ideal iluminista: usar a razão como instrumento de libertação para realizar a autonomia, a autodeterminação do homem” (FREITAG, 2004, p. 41). Por pretender demonstrar que a sociedade da qual faz parte não é algo estático, mas que possui uma dinâmica imanente, a teoria crítica almejou atualizar a filosofia através da pesquisa social, revelando as estruturas contraditórias tanto do indivíduo quanto da sociedade. A teoria crítica da sociedade descreve forças e contra-forças, e, elevando-as até à autoconsciência, pretendeu impulsionar as tensões reflexivas sobre o social.

A teoria crítica estaria filiada à três correntes filosóficas alemãs: à kantiana, ao legado do idealismo clássico – particularmente em sua forma hegeliana –, e à marxista. Segundo Slater (1978, p. 55): “O aparecimento em 1932 da obra de Marx, *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, fez com que Lucács e Korsch dessem ênfase, assim como a Escola de Frankfurt, à essa gênese filosófica do pensamento marxista”. A partir da primeira, ainda ligado ao ideal esclarecido de autonomia, Horkheimer tenta recuperar uma racionalidade mais identificada com a *Vernunft*, segundo ele mais crítica, ambiciosa e sintética, em contraposição à razão como *Verstand*, segundo ele mais analítica, lógica e formal: “O positivismo negava a validade da ideia tradicional de razão como *Vernunft*, a qual descartava como uma metafísica vazia” (JAY, 2008, p. 106); e porque não dizer, tenta recuperar também o sentido kantiano de “crítica”, ainda que subordinado ao significado marxista do conceito, pois tal crítica é ao mesmo tempo crítica da epistemologia (do sujeito do conhecimento, portanto) e crítica das circunstâncias materiais da sociedade, e se preocupa, como a ideia de crítica kantiana, em afirmar as pretensões legítimas razão, assim como negar suas aspirações infundadas.

Horkheimer havia mantido uma relação ambígua com a filosofia kantiana em seu programa inicial. Kant lhe despertara a atenção para o valor de uma genuína individualidade com a ideia de autodeterminação, e da perspectiva da razão kantiana ela também percebia uma capacidade não para a especulação, mas para a liberdade (RABAÇA, 2004, p. 72).

Mas Kant (assim como Hegel) concebera a razão como uma unidade capaz de fomentar uma liberdade, tanto subjetiva quanto objetivamente, e nesse sentido, a teoria

volta a sua crítica contra os sistemas filosóficos fechados, ainda presentes na tradição filosófica (teoria tradicional)⁸⁸:

O duplo caráter dos conceitos kantianos, que por um lado notam a unidade e racionalidade máximas, e pelo outro algo obscuro, inconsciente, impenetrável, reflete exatamente a forma contraditória da atividade humana na época moderna (HORKHEIMER, 2003c, p. 237, tradução nossa).

Esta dualidade fundamental do pensamento kantiano, a saber, entre vontade e saber (razão prática e razão pura), segundo Horkheimer, deveria ser conciliada. A herança hegeliana, naquele texto, aparece quanto ao uso de suas categorias para explicar a evolução dialética da “verdade”, mas tais categorias tornam-se materializadas, pois Horkheimer sustentou que a verdadeira dialética era materialista, pois envolve um processo contínuo de interação entre sujeito e objeto: “O impulso crítico dialético do método de Hegel é preservado no método marxista [...]” (SLATER, 1978, p. 53); sujeito este (do conhecimento) que não se reconhece como inserido num processo histórico que o molda e o condiciona, e objeto tal que se encontra como um dado externo a ele: “No pensar acerca do homem, sujeito e objeto se separam um do outro; sua identidade está posta num futuro e não no presente” (HORKHEIMER, 2003c, p. 243, tradução nossa). Materialismo, assim, é o nome que Horkheimer dá à sua teoria crítica inicial. A “teoria tradicional” é o termo geral utilizado para caracterizar o “idealismo”, que, através do processo histórico das ciências modernas, torna-se mistificado: “Esta aparência a qual, desde Descartes, vive o idealismo, é ideologia em sentido estrito: a limitada liberdade do indivíduo burguês aparece em forma de liberdade e autonomia perfeitas” (HORKHEIMER, 2003c, p. 243, tradução nossa). A teoria crítica, logo, pretendeu reabilitar as ideias de Marx através de uma abordagem filosoficamente crítica, ou seja, através de uma verdadeira práxis, uma filosofia concreta que mostrava que a crise social gerada pelo capitalismo não significava apenas uma crise econômica, ou política, historicamente localizável, e sim uma catástrofe das formas sociais humanas.

⁸⁸ Na *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer (e Adorno) estabelece uma relação entre “sistemas filosóficos fechados” e “totalitarismo”: “O esclarecimento é totalitário” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 22). E justifica mais adiante: “Pois o esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema. Sua inverdade não está naquilo que seus inimigos românticos sempre lhe censuraram: o método analítico, o retorno aos elementos, a decomposição pela reflexão, mas sim no facto de que para ele o processo está decidido de antemão” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 37).

A práxis e a razão, assim, são os dois polos da teoria crítica, “[...] tal como tinham sido para os hegelianos de esquerda, cem anos antes” (JAY, 2008, p. 108), e a sua crítica imanente ao pensamento social burguês um dos seus principais alicerces. Sua estrutura lógica consegue captar, dialeticamente, a dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos e das sociedades, recusando-se, no entanto, a se tornar demasiadamente geral e abstrata. Segundo o texto, a razão não deveria ser considerada um ideal transcendente que existe fora da história. Horkheimer insistiu, em seu escrito, que a verdade não é imutável. Em todas as épocas, a teoria tradicional mantivera uma separação rigorosa entre pensamento e ação, sua principal meta tinha sido o conhecimento puro, não a ação⁸⁹. Quando tal teoria apontou na direção da atividade – como, por exemplo, em Bacon e a tradição empirista subsequente a ele – seu objetivo foi o domínio tecnológico do mundo (razão técnica), o que é muito diferente de uma práxis.

A teoria crítica assume, desde o início, uma correlação entre desenvolvimento social e avanço científico, pois, apesar do potencial em promover formas de organizações sociais, a ciência moderna acabou por inibir seu real desenvolvimento: “As estruturas científicas dependem da situação social respectiva” (HORKHEIMER, 2003c, p. 229, tradução nossa). A partir da especialização caótica de ciências e disciplinas particulares, o conhecimento se expande sem profundidade e sem uma relação dinâmica interna, culminando num quadro irracional (ideológico) da realidade, e cumprido a tarefa acadêmica de estabelecer uma teoria social mais preocupada em prever o futuro.

A ideia tradicional de teoria é abstraída do cultivo da ciência tal como se cumpre dentro da divisão do trabalho numa dada etapa. Corresponde a atividade do científico tal como se leva a cabo na sociedade junto com todas as outras atividades, sem que se perceba diretamente a relação entre as atividades isoladas. Daí que nessa ideia não apareça a função social real da ciência, nem o que significa a teoria na existência humana, se não apenas o que ela é nessa esfera, separada, dentro da qual se a produz em certas condições históricas (HORKHEIMER, 2003c, p. 231, tradução nossa).

⁸⁹ Tal ideia nos remete expressamente à assertiva de Marx: “Os filósofos *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*” (MARX e ENGELS, 1998, p. 103, grifo do autor).

A partir da sua *Teoria Crítica e Teoria Tradicional*, Horkheimer tematiza assim, pela primeira vez, o profundo conflito existente entre a dialética e o positivismo. O texto surge impulsionado pelas tendências pragmáticas e positivistas da cultura intelectual norte-americana, em particular pelo positivismo⁹⁰, ou cientificismo, presentes nas ciências sociais, as quais não têm consciência da sua inserção na sociedade e da causa ideológica que defendem:

Entre as distintas escolas filosóficas, os positivistas e os pragmáticos parecem interessar-se especialmente pela imbricação do trabalho teórico no processo de vida da sociedade. Denotam como missão da ciência o predizer fatos e obter resultados úteis (HORKHEIMER, 2003c, p. 230, tradução nossa).

Ao contrapor a filosofia de Descartes (teoria tradicional) ao pensamento de Marx (teoria crítica), Horkheimer descreve as características essenciais de cada vertente do pensamento, seus objetivos e sua forma de atuação: denunciando o caráter sistematicamente fechado e conservador do primeiro, assentado no pensamento lógico-dedutivo: “A meta da teoria tradicional é a formação do sistema universal de ciência” (RABAÇA, 2004, p. 42); e sublinhando, enfaticamente, a dimensão humanística e emancipatória do segundo, apoiado no pensamento histórico-dialético de Marx, buscando unir, assim, teoria e prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional dos filósofos uma tensão com o presente, “[...] no pensamento realmente crítico, significa não somente um processo lógico, mas ao mesmo tempo um processo histórico concreto” (HORKHEIMER, 2003c, p. 243, tradução nossa).

Ao confrontar o pensamento de Descartes e Marx, Horkheimer não está querendo invalidar um em favor do outros; em seu pós-escrito ao ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* esclarece que não se propõe a rejeitar o pensamento de Descartes em favor do de Marx e

⁹⁰ É necessário, entretanto, constar que o Instituto, de forma geral, tendia a assemelhar o pragmatismo norte-americano ao positivismo. Segundo Jay (2008, p. 90, grifo do autor): “Ao longo de sua história, o termo ‘positivismo’ foi usado pela Escola de Frankfurt de forma frouxa, abarcando as correntes filosóficas que eram nominalistas, fenomenistas (isto é, antiessencialistas), empíricas e adeptas do chamado método científico. Muitos de seus adversários agrupados nessa rubrica protestaram contra a aplicabilidade do termo, a exemplo de Karl Popper”. Com relação a essa mesma questão, Rabaça (2004, p. 19) afirma que na *Dialética do Esclarecimento*: “Assim como esclarecimento não se limita a designar uma corrente filosófica ou um momento histórico, Adorno e Horkheimer, quando empregam o termo positivismo, recorrem a uma generalização, não se referindo exclusivamente à doutrina de Augusto Comte”.

sim de englobar o primeiro no segundo. É confrontando a estrutura lógica, o objetivo e a finalidade de uma e outra vertente do pensamento que o relacionamento de ambas pode ser evidenciado (FREITAG, 2004, p. 38).

Baseado principalmente em Max Weber, Horkheimer argumenta que este modelo de ciências sociais, então vigente, acabou por adotar o modelo das ciências naturais: “As ciências do homem e da sociedade se esforçam por imitar o exitoso modelo das ciências naturais” (HORKHEIMER, 2003c, p. 225, tradução nossa); o que era um grave engano, visto que generalizações não podem ser facilmente feitas pelas supostas experiências, já que o entendimento de um “experimento social” é sempre moldado por ideias contidas nos próprios pesquisadores, pois os mesmos não percebem que são capturados por um dado contexto histórico cujas ideologias moldam e direcionam os seus pensamentos: “Características isoladas da atividade teórica do cientista são transformadas em categorias universais [...]” (HORKHEIMER, 2003c, p. 231, tradução nossa). A teoria crítica, portanto, reconhecia que a pesquisa científica desinteressada era algo praticamente impossível, pois, apesar da promessa burguesa de emancipação, os homens ainda não se tornaram autônomos; “[...] o pesquisador, afirmou Horkheimer, era sempre parte do objeto social que tentava estudar” (JAY, 2008, p. 127).

Não há uma teoria da sociedade, nem se quer a do sociólogo que generaliza, que não inclua interesses políticos acerca de cuja verdade tem que decidir, já não mediante uma reflexão neutra em aparência, mas novamente atuando e pensando, a saber, na atividade histórica concreta (HORKHEIMER, 2003c, p. 253, tradução nossa).

Apesar disso, acompanhando as conclusões de Horkheimer, algumas abordagens teóricas estiveram próximas de romper as restrições ideológicas que as condicionavam – como o próprio positivismo, o neokantismo e fenomenologia –, mas falharam, pois permaneceram sujeitas a um juízo lógico-matemático, que separa a atividade teórica da vida real.

Se este conceito tradicional de teoria exhibe uma tendência, ela é o que aponta para um sistema de signos puramente matemáticos. Como

elementos da teoria, como partes das conclusões e das proposições, servem-se cada vez menos dos nomes no lugar dos objetos experimentais; aparecem, em troca, os símbolos matemáticos (HORKHEIMER, 2003c, p. 225, tradução nossa).

A resposta mais apropriada para tal dilema, segundo o pensador, seria o desenvolvimento da teoria crítica: “O futuro da humanidade depende hoje do comportamento crítico, que, está claro, encerra em si elementos das teorias tradicionais e desta cultura decadente” (HORKHEIMER, 2003c, p. 270, tradução nossa).

A dialética presente na teoria crítica, que de certa forma fazia sua aparição desde os primeiros números da *Zeitschrift*, rejeitava qualquer pretensão de verdade absoluta e não se contentava com a realidade cotidiana rotinizada, ou o *status quo*, sobre os quais a teoria tradicional procurou somente refletir e explicar: “A teoria crítica não está nem ‘arraigada’, como a propaganda totalitária, nem tem a ‘livre flutuação’ da inteligência liberal” (HORKHEIMER, 2003c, p. 254, tradução nossa). Por sua própria constituição teórica, a teoria crítica da sociedade manteve-se sempre autocrítica e com o propósito de agir sobre o presente, visando, desde o início, o futuro de uma humanidade emancipada. Desta forma, ela foi utilizada, criticada e superada por diversos pensadores e cientistas sociais, sejam eles frankfurtianos ou não; “[...] os intelectuais que levam a sério sua função crítica têm diante de si o desafio, cada vez mais rigoroso, de sobrepujar a capacidade da cultura de amortecer o protesto” (JAY, 2008, p. 27).

Outro trabalho importante do período de imigração norte-americana, ainda desenvolvido em conjunto pelos teóricos de Frankfurt, foi *A Personalidade Autoritária* (*The Authoritarian Personality*), publicado em 1950. Trata-se de um estudo eminentemente empírico cujo objetivo era analisar a cultura norte-americana, fazendo uma reflexão sobre a personalidade e sua relação com as condições políticas e sociais daquele país. Este estudo dá continuidade aos *Estudos sobre Autoridade e Família*, desenvolvido em Paris (1936). Tal como aquele, Marx e Freud são os teóricos principais, que norteiam a análise da personalidade autoritária:

[...] era preciso preencher uma lacuna no modelo marxista clássico da subestrutura e da superestrutura. O elo que faltava era psicológico, e a teoria que o Institut escolheu para fornecê-lo foi a de Freud (FREITAG, 2004, p. 131).

Em primeiro de setembro de 1939, quando as tropas alemãs marcharam sobre a Polônia, foi declarada oficialmente a Segunda Guerra Mundial. Para os pensadores da Escola de Frankfurt, a desconfiança tornava-se certeza: o uso que o homem poderia ter feito da capacidade emancipadora da razão foi todo convertido em razão técnica, e esta, segundo o plano histórico, parece ter vencido. Destarte, Horkheimer, juntamente com Adorno, sente-se impulsionado a investigar dialeticamente os primeiros elementos de dominação na sociedade ocidental em seus fundamentos conscientes e inconscientes, e, paralelamente, os efeitos da massificação do consumo dos bens artísticos, pela qual a cultura é convertida em mercadoria através da “indústria cultural”.

4.3 Esclarecimento e Emancipação: a *Dialética do Esclarecimento*

Após o contato dos pensadores frankfurtianos com a cultura norte-americana e as consequências da Segunda Grande Guerra, o Instituto teve que reorganizar sua estrutura e reavaliar seus objetivos. O tom dos escritos de seus colaboradores passou, perceptivelmente, por uma mudança bastante sutil, na direção de um “[...] aprofundamento crítico que leva à desilusão de seu otimismo” (ALMEIDA, 1985, p. 08). A teoria crítica, por conseguinte, necessitava ser reavaliada. Cinco anos depois da reinstalação do Instituto na Universidade Colúmbia, Horkheimer e Adorno transferem-se para a Califórnia (1940), costa oeste dos Estados Unidos, e instalam-se em Pacific Palisades, distrito de Los Angeles. Muitas negociações foram feitas com a *American Jewish Committee* (Comitê Judaico Americano) – uma das mais antigas e influentes agências de defesa judaicas nos EUA – por parte dos membros do Instituto, para que tal agência os amparasse com verbas complementares, e em contra partida o Instituto contribuiria com o incremento do projeto sobre o antissemitismo, além da necessidade do Instituto em filiar-se à University of California (Universidade da Califórnia) em Berkeley.

Com a *Dialética do Esclarecimento (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente)*⁹¹ a teoria crítica passa por um comprometedor desvio do seu programa

⁹¹ A *Dialética do Esclarecimento* apareceu primeiramente com o título *Fragmentos Filosóficos (Philosophische Fragmente)*, em 1944, para ser publicada somente três anos mais tarde, por uma editora

inicial, abandonando a perspectiva de uma pesquisa interdisciplinar e abdicando completamente da busca por uma unidade entre a análise crítica e a ação revolucionária, culminando, assim, como no dizer de Slater (1978, p. 131), numa “degeneração da teoria crítica da sociedade”.

Subestimamos as dificuldades da exposição porque ainda tínhamos uma excessiva confiança na consciência do momento presente. [...] Os fragmentos que aqui reunimos [da Dialética do Esclarecimento] mostram, contudo, que tivemos de abandonar aquela confiança (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Embora somente na década de 1940 os dois pensadores viessem a redigir textos conjuntamente, desde o começo de suas produções intelectuais houve certo interesse da parte de Horkheimer em manter Adorno em suas proximidades, devido, principalmente, à notável semelhança entre suas perspectivas e a confiança na capacidade intelectual do segundo. Como afirma Wiggershaus (2006, p. 217):

Sua afinidade com a dialética hegeliana aproximava Adorno de Horkheimer, mesmo que cada um deles privilegiasse aspectos e usos diferentes dessa dialética. Para Horkheimer, a dialética significava, principalmente, um pensamento por totalidades relativas, ela servia a teoria crítica da ciência trazendo a prova de que existia outro caminho além da estreiteza de espírito das ciências e da metafísica. Para Adorno a dialética significava a possibilidade de desmitologizar e desencantar um vasto leque de fenômenos contemporâneos.

De certa forma, as contribuições de Adorno serviram aos interesses do diretor do Instituto, como, por exemplo, fornecer um maior aprofundamento filosófico à teoria crítica, complementando a crítica da economia política de Marx, e reunir suas apreciações conjuntas ao positivismo e à ideologia burguesa, tentando resolver as diferenças entre a lógica idealista e a materialista. Sua presença ainda “[...] trazia para o Instituto a marca do pensamento de Benjamin” (RABAÇA, 2004, p. 70). No período do desenvolvimento da teoria crítica da sociedade, pois, Adorno manteve, até então, certo afastamento do grupo, sua adesão concreta, em termos intelectuais e institucionais,

holandesa, com o título final. Tal versão lançada em 1947 somente se tornou possível depois de sucessivas correções, traduções e edições dos escritos originais.

ainda não estava concretizada. Deste modo, tal confissão, feita no prefácio da *Dialética*⁹², a respeito do abandono à orientação inicial da teoria crítica (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 11), só parece fazer sentido com relação à Horkheimer⁹³, pois Adorno, ao que nos parece, nunca confiou em tal programa. Acompanhar o desenvolvimento individual dos programas dos dois intelectuais nos permite notar como seus pensamentos convergem na *Dialética*, influenciam-se mutuamente e divergem após ela, “[...] Adorno e Horkheimer trabalham a partir de duas posições explicitamente diferentes sobre temas comuns” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 35). Sobre este assunto, Habermas (1993, pp. 58-59, tradução nossa) assim se pronuncia:

As diferenças entre Horkheimer e Adorno, presentes na *Dialética do Esclarecimento* mas que nunca funcionou, esclarece parte do hesitante comportamento que tão caracteristicamente distingue de Adorno de Horkheimer após seu retorno à Alemanha, mesmo em suas políticas de publicação. Enquanto que imediatamente após a guerra - com a sua *Filosofia de Música Moderna*, *Minima Moralia*, *Prismas*, e *Dissonâncias* - Adorno retomou os trabalhos das décadas de 1930 e 1940, e, assim manteve a *Dialética do Esclarecimento* presente como um modelo de fundo, Horkheimer hesitou sobre a edição alemã de seu *Eclipse da Razão* até 1967. Os ensaios e palestras publicadas nos anos 1950 e 1960, apresentam uma produtividade extremamente indecisa, o que talvez revele novas abordagens - e certamente nenhuma identificação com o que ele havia produzido até então. A hesitação de Horkheimer aplica-se a ambas as fases anteriores de sua biografia intelectual, a colaboração com Adorno na Califórnia não menos do que o trabalho do círculo de Nova York.

Tanto a *Dialética* quanto os outros dois livros publicados no mesmo período – *Minima Moralia* (1945) e *Eclipse da razão* (1947) – realizam uma crítica de tal modo radical da sociedade ocidental que tudo mais que viria a ser posteriormente escrito pelos dois autores seria um mero desdobramento e clarificação das teses ali formuladas⁹⁴. Tratava-se, declaradamente pelos dois autores, de um *work in progress* filosófico, o

⁹² A partir deste ponto o texto *Dialética do Esclarecimento* será citado também com a rubrica de “*Dialética*”.

⁹³ Apensar de que, em detrimento ao conceito de teoria crítica, o próprio Horkheimer já “[...] dava a todos os seus trabalhos dos anos 30 o título geral de ‘lógica dialética’” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 206).

⁹⁴ Ainda assim, acompanhando as observações de Nobre (1998), partindo-se “exclusivamente” da *Dialética do Esclarecimento*, não conseguiríamos ter uma compreensão apropriada das obras tardias dos dois autores: “[...] toda e qualquer referência à *Dialética do esclarecimento* para explicar a obra posterior de Adorno (ou de Horkheimer) tem de ser tomada *cum grano salis* [com ponderação] [...]” (NOBRE, 1998, p. 33). Outras referências sobre algumas obras tardias de Adorno serão expostas no próximo capítulo.

qual levaria ainda algum tempo para ser concluído, o que aponta para o caráter aberto e inacabado da obra. Dentro deste contexto, há de ser lembrado ainda que a autoria de *Eclipse da razão*, como o próprio Horkheimer declarou, não pode ser creditada exclusivamente a ele⁹⁵, assim como Adorno afirma explicitamente sua “dívida” para com aquele em *Minima Moralia*⁹⁶, no entanto, ambos os trabalhos tiveram as autorias assumidas separadamente⁹⁷.

Tornou-se lugar comum afirmar que a *Dialética* é uma obra “escrita a quatro mãos”⁹⁸, todavia, sabe-se que partes específicas do livro foram escritas por um ou por outro dos dois autores. Segundo Habermas, que se baseou no depoimento pessoal da esposa de Adorno:

Gretel Adorno uma vez confirmou minha suspeita, que é de qualquer modo óbvio para leitores cuidadosos: o ensaio título e o capítulo sobre Sade são predominantemente atribuíveis à Horkheimer, enquanto o capítulo sobre Odisseu e a indústria cultural pertencem à Adorno. As diferenças não são apenas de estilo (Habermas, 1993, p. 57, tradução nossa).

⁹⁵ Em tal obra diz Horkheimer (2002, p. 08): “O texto de diversos capítulos deste livro se baseia em parte numa série de palestras públicas realizadas na Universidade de Colômbia na primavera de 1944. Em certo sentido, a apresentação deles reflete mais a estrutura original das conferências de que uma tentativa de elaboração mais acabada do material. As palestras foram projetadas para apresentar alguns aspectos de uma ampla teoria filosófica desenvolvida pelo autor nos últimos anos, em associação com Theodor W. Adorno. Seria difícil dizer quais idéias se originam na mente de Adorno e quais na minha propriamente: a nossa filosofia é uma só”.

⁹⁶ “A ocasião imediata para a redacção foi-me oferecida pelo quinquagésimo aniversário de Max Horkheimer a 14 de Fevereiro de 1945. A elaboração coincidiu com uma fase em que, devido a circunstâncias externas, tivemos de interromper o trabalho comum. O livro quer expressar a gratidão e a lealdade, mas sem reconhecer a interrupção. É o testemunho de um *dialogue intérieur*: nenhum motivo nele há que não pertença tanto a Horkheimer como àquele que achou tempo para a formulação. O propósito específico dos *Minima Moralia*, isto é, a tentativa de expor momentos da comum filosofia a partir da experiência subjectiva, implica que os fragmentos de nenhum modo subsistam antes da filosofia de que eles próprios são um fragmento. Eis o que a índole solta e desprendida da forma, a renúncia à contextura teórica explícita, pretende expressar. Semelhante ascese aspira, ao mesmo tempo, a reparar a injustiça de que somente um tenha continuado a trabalhar em algo que, todavia, só pode ser levado a cabo por dois, e de que nós não desistimos” (ADORNO, 2001, pp. 07-08).

⁹⁷ É importante frisar que o trabalho conjunto, em dupla ou em grupo, apesar de ser uma prática pouco comum na história da filosofia, foi um exercício presente desde os primeiros dias do Instituto, praticamente como um método. Avessos ao excesso de especializações pelo qual se encaminhava os estudos científicos em sua época (como hoje ainda), o estudo interdisciplinar fazia parte, propositalmente, portanto, do caráter próprio do Instituto. A Revista do mesmo, já era um produto e uma prática daquela intenção. Até a década de 1950, outros trabalhos também foram redigidos em dupla, a exemplo de *Filosofia e Teoria Crítica* (1937), de Horkheimer e Marcuse.

⁹⁸ Sobre este tema Freitag (2004, p. 34) também nos adverte: “O fato de Adorno e Horkheimer terem escrito algumas obras em coautoria, como é o caso da *Dialética do Esclarecimento*, levou muitos intérpretes a identificarem o pensamento dos dois, considerando-os ‘almas irmãs’. As diferenças entre um e outro teórico não podem ser sempre devidamente consideradas no tratamento temático que se segue, mas não se deve perder a consciência de que elas existem [...]”.

Tal informação, portanto, nos assevera quanto ao conflito proposital e produtivo que há entre os dois autores na obra, “[...] a tensão dos dois temperamentos intelectuais que se juntaram na ‘Dialética’ é seu elemento vital” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 09). Tal tensão, ainda fortemente inspirada em Marx e Freud, se encaminha para uma análise cada vez mais pessimista e radical da sociedade e da capacidade emancipadora da razão na história da filosofia, entretanto, como o próprio título da obra indica (*Dialektik der Aufklärung*), tratava-se, sobretudo, de demonstrar a ambiguidade do conceito de *Aufklärung*, que ao mesmo tempo em que transforma “[...] aquilo que escolheu como positivo em algo de negativo, de destrutivo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 12), a sua intenção de dominação desde a sua mais primeva origem, carrega também um sentido positivo do conceito, a crença mútua de Adorno e Horkheimer no resgate da concepção de uma razão emancipatória capaz de objetivar-se na história.

A razão iluminista, com sua dupla face de razão emancipatória e razão instrumental não deixa de ser razão quando se impõe e concretiza como razão instrumental. Mas por isso mesmo gera, pelas limitações a que ela própria se condena, sua contradição, sua crítica e negação, tornando-se necessário o resgate de seu contrário, originalmente nela contido: a razão emancipatória (FREITAG, 2004, pp. 49-50).

A *Dialética do Esclarecimento* representou – e em certo sentido ainda representa⁹⁹ – um diagnóstico e uma crítica do seu tempo, orientados pela categoria do indivíduo. Revelou-se uma “narrativa de uma *meta-história* do ocidente” (VAZ, 2004, p. 10), precipitada principalmente pela vivência no nazismo na Alemanha e do socialismo nos países do leste europeu, constituídos, ambos, por regimes totalitários (de direita e de esquerda, consecutivamente) que demonstravam as consequências das prerrogativas da razão instrumental em detrimento da razão emancipadora, tais como o tolhimento das liberdades individuais, diluídas nos processos de coletivização em nome de um bem comum, e a marcha progressiva da civilização em direção de um estado de barbárie: “A culpa é da ofuscação em que está mergulhada a sociedade” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 51). Tais eventos contemporâneos levaram os autores ao

⁹⁹ Pois, como veremos no capítulo adiante, Adorno afirma que as condições materiais e subjetivas que instalam a barbárie na civilização ocidental ainda continuam presentes: “Os conflitos no Terceiro Mundo, o crescimento renovado do totalitarismo não são meros incidentes históricos, assim como tampouco o foi, segundo a ‘Dialética’, o fascismo em sua época” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 09).

ceticismo quanto à validade das teses centrais marxistas e ao abandono dos pressupostos do materialismo histórico, provocando, assim, uma nova leitura do processo de desenvolvimento da razão a partir das origens imemoriais da *Aufklärung*: “Deste modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 39). O livro é radical pela filosofia da história que expõe, sua crítica da evolução social no ocidente, onde o que em geral é tomado por progresso é compreendido justamente pelo seu contrário, como uma regressão: “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 46); e por carregar justamente neste elemento regressivo das formas primitivas de relacionamento do homem com a natureza, atendo-se, assim, na busca de um conceito histórico-filosófico de razão.

O primeiro escrito da *Dialética*, “O Conceito de Esclarecimento”, que segundo os próprios autores é “o fundamento teórico dos seguintes” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15), funciona como uma espécie de síntese dos conceitos e ideias centrais que a dupla de intelectuais desenvolvem nos textos subsequentes. Os autores apresentam uma análise crítica do desenvolvimento das ideias de “esclarecimento” (*Aufklärung*) e “progresso” na sociedade ocidental, desde os seus primórdios até os tempos atuais.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Adorno e Horkheimer fazem, assim, não uma história dos fatos e acontecimentos dos homens, das guerras e das grandes personalidades, uma história política clássica, e nem mesmo se prendem a uma história materialista tradicional, como Marx havia proposto, sobre a trajetória dos modos de produção (como em *A Ideologia Alemã*¹⁰⁰, por exemplo); ao invés disso discorrem sobre uma espécie de reconstrução de um momento sem determinação cronológica na história antiga da civilização, demonstrando a

¹⁰⁰ Cf. MARX e ENGELS, 2001.

ancestralidade de muitas características modernas e a dualidade de um processo civilizador que remontava há muito antes da época burguesa, a qual, na tentativa de emancipar o homem acabou por escravizá-lo interiormente: “Os personagens do livro não são classes sociais (burgueses e proletários, por exemplo), mas duas formas de imbricação entre idéias e sociedade: a razão e o mito” (COHN, 1986, p. 15). O homem, a partir de um longo processo histórico-dialético, emancipou-se das forças da natureza, libertando assim sua subjetividade, entretanto, tornou-se presa do seu próprio processo, regredindo à sua fase anterior (mítica) na forma de alienação social. O absoluto do social, enfim, toma o lugar que um dia já foi do absoluto da natureza: “Socialização radical significa alienação radical” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 66).

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 40).

O texto afirma a tese da autodestruição da *Aufklärung*, identificando-a com a própria autodestruição da razão: a razão que saíra em combate ao mito e se transforma, no decorrer do percurso, ela própria em mito: “[...] o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15). Em vez de promover a autonomia do sujeito (ou a emancipação da humanidade), o Esclarecimento assume o controle técnico da natureza e dos homens, negando, assim, sua dimensão crítica e emancipatória, presentes no início do trajeto. O conceito de esclarecimento, tal como formulado por Kant, designando um processo de emancipação intelectual, se transforma naquilo que Weber chamou de “desencantamento do mundo” – um modo de operação de desmistificação percebido especialmente na Europa Ocidental e explicado em termos de uma racionalização que perpassa as esferas da vida social: econômica, política, cultura etc¹⁰¹. Os textos da *Dialética* denunciam também a ideia de progresso sobrevivida do Esclarecimento, pois veem nela apenas uma estratégia de dominação cumprida segundo esquemas de autopreservação e critérios de utilidade:

¹⁰¹ Cf. WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*, vol. I. Trad. de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB, 2012; e WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*, vol. II. Trad. de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB, 2012

“Poder e conhecimento são sinônimos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20). A busca de conhecimento não segue uma lógica desinteressada, ela é fruto de um sentimento básico: o medo do homem em face das forças da natureza e da violência social. Os representantes mais evidentes daqueles conceitos, no entanto, poucas vezes são mencionados, por um lado Max Weber, o sociólogo da racionalidade moderna, e por outro Ludwig Klages, o crítico filosófico da dominação moderna da natureza.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Segundo os autores da *Dialética*, o mito entre os gregos já era esclarecimento. Desta forma, o Esclarecimento teria surgido ainda na antiguidade clássica, na passagem do mito para a época epopeica, “[...] a epopeia e o mito têm de fato em comum: dominação e exploração” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 55). Adorno e Horkheimer utilizam a narrativa de Homero como metáfora para ilustrar a dialética da razão, “[...] a Odisseia em seu todo dá testemunho da dialética do esclarecimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 53); e os primórdios do pensamento burguês, referindo-se ao critério de calculabilidade como um princípio de identidade ou de equivalência: “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 21); demonstrando a íntima ligação entre razão instrumental (técno-científica) e a racionalidade econômica do capitalismo moderno. Na medida em que a razão instrumental obtém êxito na organização social de massa, como nos setores econômico e cultural, por exemplo, ela legitima a usurpação do poder por parte das elites dirigentes, que são aceitas pelos dominados por meio de processos de alienação social travestidos de competência, não necessitando, assim, qualquer forma de justificação, “[...] o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 52). Originalmente concebida com o propósito de emancipar a humanidade, a ciência moderna tecnicista torna-se o braço

mais forte do capital, contribuindo para a dominação dos homens em sua manutenção das classes: “[...] o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Os dois pensadores fazem uma análise de como a racionalidade arcaica já era uma tentativa de controlar a natureza, esta é a ideia central do texto “Ulisses ou Mito e Esclarecimento” (Excurso I), no qual a epopeia de Homero é um exemplar pela busca da libertação do mito e da irracionalidade. É por meio dos exemplos retirados da viagem de Ulisses, “um protótipo do indivíduo burguês” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 53), dos cantos da Odisseia¹⁰², que os autores exemplificam o caminho traçado pela própria razão na história, tal trajetória impôs ao sujeito uma oposição ao objeto por meio da dominação do primeiro ao segundo. Na leitura de Adorno e Horkheimer, a razão esclarecida teve em seu começo – na viagem de Ulisses em busca de Ítaca – ambas as dimensões: a emancipatória e a instrumental. A sociedade burguesa, herdeira do Iluminismo, também dividiu o mundo em dois, o da reprodução material da vida (civilização) e o do espiritual, das ideias e da superestrutura em geral (cultura)¹⁰³, privilegiando o desdobramento da razão instrumental em detrimento da razão emancipatória, que tornou-se reprimida e atrofiada: “Uma vítima de um desses sacrifícios é o próprio Ulisses [...] ele é ao mesmo tempo uma vítima que se sacrifica pela abolição do sacrifício” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 61). A astúcia da razão empregada por Ulisses volta-se contra seu idealizador, transformando sua natureza interna: a razão instrumental (evocada para dominar a natureza externa) subjuga a razão emancipatória. A razão esclarecida, que “entrou em cena” para dominar o mito, transforma-se, por sua vez, em mito, “[...] os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 23). Em tal texto percebe-se o uso constante de pares de conceitos, tais como mito/esclarecimento, magia/ciência, progresso/regressão, utilizadas como ferramentas de decifração da realidade¹⁰⁴. Essas construções antitéticas são

¹⁰² Que Wiggershaus (2006, p. 360) caracteriza como: “[...] o primeiro documento de antropologia do homem no sentido moderno de um ser iluminado pela razão”.

¹⁰³ Tal ideia nos remete também ao conceito de *Aufklärung* desenvolvido por Mendelssohn (Cf. Cap. 1, sub. cap. 1.3 deste trabalho), no qual o pensador alemão já apontava para o duplo sentido do conceito, Esclarecimento como Civilização (*Kultur*), representando o domínio objetivo do homem, e Esclarecimento como Cultura (*Bildung*), representando o domínio teórico (subjetivo). É notável o acento que o pensador discorre com relação ao “homem como ser humano” e o “homem como membro da sociedade”, prenunciando o caráter conflitivo destas disposições.

¹⁰⁴ Adorno faz uso constante da figura de linguagem da *parataxis* (palavra grega que significa uma espécie de “arranjo lado a lado”), ou a justaposição de uma sequência de frases.

apresentadas ao estilo que tanto caracterizaria o modo de fazer filosofia de Adorno: o enfrentamento e, posteriormente, a negação. O texto corresponde também à marca do pensamento de Benjamin, num momento que corresponde ao seu projeto de uma pré-história do idealismo, da subjetividade dominadora, em que era preciso enfatizar as configurações do mito e da modernidade, do antigo e do novo, da natureza e da história, do progresso e da regressão.

A *Aufklärung*, de forma geral, sustentou que a razão acabaria por realizar-se concomitantemente com a liberdade, com a autonomia e com o fim do reino da necessidade. A *Dialética do Esclarecimento* representa a ruptura com essa convicção profunda, afirmando que a razão esclarecida, no final de sua trajetória, perdeu sua capacidade de refletir sobre si mesma e sobre o mundo no qual está inserida. A *Aufklärung*, como tal, segundo os autores, levava à catástrofe, pois a razão autônoma se desintegrou quando se mostrou incapaz de desenvolver a ideia de totalidade a partir do pensamento: “Desta forma, a *Dialética do Esclarecimento* tematiza, em última instância, a morte da razão kantiana, asfixiada pelas relações de produção capitalista” (FREITAG, 2004, p. 21). A razão, que entrara em campo para combater o mito, transformara-se ela própria em mito. Adorno e Horkheimer defendem que é impossível o esclarecimento afastar-se totalmente do mito e do seu conteúdo regressivo, pois, da mesma maneira que o mito já é dotado de certa racionalidade, o esclarecimento também possui sua cota de irracionalidade, justamente esta cota a mais cultivada – a partir de processos de dominação, alienação e massificação da sociedade – pela racionalidade contemporânea. Depois da *Dialética*, os frankfurtianos se colocam em posição de desconfiança em relação aos poderes emancipatórios da razão e quanto à possibilidade de uma sociedade liberta da ignorância, da superstição e da tirania. A teoria crítica dá um passo atrás com relação às ciências sociais e se refugia em sua filosofia da história, na qual já não parece sobrar tanto espaço para a ação política efetiva. O aspecto propositivo que atravessa todo o texto da *Dialética* não se encontra tanto em recuperar algum tipo específico de razão, mas de um aspecto peculiar da razão: sua capacidade de auxiliar o sujeito, e não a ela mesma, a emancipar-se a partir de uma concepção categórica de negação (contradição [*Aufheben*]). A *Aufklärung* destrói a si mesma, mas por seu movimento dialético, ainda pode salvar-se a si mesma.

5 Educação e Emancipação

Os temas da teoria crítica e do movimento dialético da razão, de fato, nunca foram completamente abandonados pelos pensadores da “Escola de Frankfurt”, eles tão-somente reaparecem sob diferentes roupagens e múltiplos desdobramentos nos trabalhos das gerações de críticos seguintes, frankfurtianos ou não, reatualizando-se, assim, a partir de diferentes “[...] formas de apropriação, rejeição e crítica que a teoria da Escola de Frankfurt está tendo *hoje* na Europa, nos EUA e no Brasil” (FREITAG, 2004, p. 08, grifo do autor). A teoria crítica da sociedade, “[...] uma espécie de camuflagem para a teoria marxista [...]” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 37), mostrou-se, ao longo de todo o seu processo de elaboração, uma verdadeira dissecação radical da sociedade burguesa, a qual várias facetas foram destacadas. O desenvolvimento de uma “teoria da cultura”, um outro momento da teoria crítica e uma de suas principais vertentes, encontrou apoio nas análises políticas e econômicas feitas por alguns integrantes do Instituto na considerada “fase tardia” do capitalismo ocidental. As tendências à teoria social e filosófica da Escola de Frankfurt parecem ter encontrado seu ponto de convergência no conceito de “indústria cultural” (*Kulturindustrie*), já que tal conceito consegue explicar o próprio processo de formação da consciência social e sua relação com os comportamentos das sociedades massificadas.

Ao longo de praticamente toda obra de Adorno, o conceito de indústria cultural vai cada vez mais ganhando contornos de uma “teoria da ideologia” que retoma alguns temas básicos do marxismo. Entre as análises filosóficas voltadas para o sujeito e a crítica sociológica dos sistemas sociais, Adorno estabelece um verdadeiro método dialético, e não uma mera subsunção – dialética da razão que é convertida em dialética negativa e, por fim, em teoria estética. Tal alternância dialética, um dos eixos centrais da obra tardia de Adorno¹⁰⁵, afina-se com um dos principais componentes do programa

¹⁰⁵ Nobre, em *A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno – A ontologia do estado falso*, levanta a questão se Adorno, após 1950, passou, ou não, em revista, sistematicamente, suas posições contidas na *Dialética do Esclarecimento*. Tal questão, segundo Nobre, amplamente difundida entre os críticos de Adorno, foi denominada de “paradigma da *Dialética do Esclarecimento*”. O autor defende a tese da “oscilação entre continuidade e descontinuidade” (NOBRE, 1998, p. 44) das posições de Adorno com relação à obra de 1947, e esta seria a principal marca da sua obra tardia, a alternância entre momentos de ruptura e de continuidade. Sobre este tema, Jay também nos informa que tal característica faz parte do que Habermas chamou também de “estratégia de hibernação” de Adorno (JAY, 2008, p. 21). Dentro deste contexto, Cohn ainda nos chama a atenção com relação a tal estilo do pensador alemão, e nos previne: “[...] quem gosta de tudo pronto e bem arrumado, não deve ler Adorno” (COHN, 1986, p. 22). Cf. NOBRE, 1998; JAY, 2008; COHN, 1986.

interdisciplinar do Instituto: a “teoria da cultura”, a qual, dialeticamente, vai se caracterizando como “crítica da ideologia”, que em seu sentido mais amplo é também uma crítica ao idealismo alemão, e em seu sentido mais restrito, uma crítica à ideologia dos primórdios da era burguesa: a moral kantiana. À crítica da ideologia, se sobrepõe uma crítica da formação cultural (*Bildung*), ou, como Adorno designou, uma “teoria da semiformação” (*Halbbildung*), ou “semicultura”¹⁰⁶. Na *Dialética do Esclarecimento* já encontramos as primeiras referências ao conceito de semiformação em seu sentido formativo (pedagógico), mas de fato é a partir da sua obra tardia (especialmente depois do final da década de 1950) que tal conceito vai se configurando, em Adorno, como conceito propriamente pedagógico, sendo amplamente abordado nos discursos que compõem a obra *Educação e Emancipação*.

Para Adorno, a ideologia não se reduz a um sistema de ideias ou representações culturais, em seu sentido mais profundo ela caracteriza um véu que encobre as possibilidades de uma sociedade elaborar um conceito dela mesma: “A cultura tornou-se ideológica” (ADORNO, 1986b. 87). Como formação da aparência social, a ideologia é analisada por Adorno como principal componente da formação cultural (*Bildung*), que converte-se numa semiformação. Assim, o pensamento de Adorno assume uma posição de fundamental importância não somente para a filosofia, mas também fornece substância à sociologia, à psicologia e, como destacamos aqui, à pedagogia. Entre a dialética da razão – convertida em crítica da cultura (crítica da ideologia) e depois em dialética negativa – e uma abordagem pedagógica, Adorno institui uma teoria da semiformação, pois, justamente por se tratar de aparências, as ideologias podem ser frágeis, logo desmoronáveis e reversíveis. Sua sugestão é uma educação pautada numa “experiência formativa”, que por meio de uma consciência crítica e livre, se impõe contra as ideologias. Seu pensamento pedagógico, que não visa necessariamente a autonomia, mas a desbarratização da cultura, se mantém como esforço crítico permanente, na esperança de elaborar um conceito e uma forma de emancipação possíveis aos nossos tempos.

¹⁰⁶ O conceito de *Bildung*, como já indicamos anteriormente (p. 14, nota de rodapé 06), pode significar, ao mesmo tempo, “formação”, “formação cultural”, “educação” ou “cultura”. Portanto, o termo *Halbbildung*, nos textos de Adorno, pode assumir ora o sentido de “semiformação” ora o sentido de “semicultura”. Como nosso trabalho destaca sobretudo o aspecto pedagógico do termo, adotaremos, na maioria das vezes, o termo “semiformação”.

5.1 Adorno e a indústria cultural: a crítica da ideologia

Com o fim da Segunda Grande Guerra, Horkheimer, em 1946, recebe um convite do município de Frankfurt para retornar à cidade e retomar as pesquisas do Instituto, juntamente com os outros membros que quisessem acompanhá-lo. Em 1948 ele retorna à sua pátria, uma Alemanha já liberada do nazismo (ao menos politicamente) mas derrotada e destruída, a fim de negociar as condições de sua volta. A transferência definitiva, entretanto, só se efetivaria em 1950, neste mesmo ano o Instituto torna a funcionar em sua velha sede ao lado dos prédios da Universidade de Frankfurt. O início dos anos 1950 e o retorno à Alemanha marcam, ao mesmo tempo, o fim do verdadeiro “trabalho de equipe” do Instituto de Pesquisa Social (*Institut fuer Sozialforschung*). A maioria de seus membros e colaboradores, tais como Marcuse¹⁰⁷, Fromm, Pollock, Neumann e Kirchheimer, publicaram suas obras mais expressivas de forma isolada e depois de terem, alguns deles, abandonado o Instituto¹⁰⁸. A “Escola de Frankfurt” estava, pois, praticamente reduzida aos seus expoentes mais significativos: Adorno e Horkheimer. Somente no início da década de 1960 alguns então jovens filósofos se associaram à “Escola”, tais como Alfred Schmidt, Rolf Tiedemann e Jürgen Habermas, que, até certo ponto, pode ser considerado, este último, uns dos grandes herdeiros intelectuais da teoria crítica da sociedade¹⁰⁹. Em 1967, com a aposentadoria de Horkheimer, Adorno assume integralmente a direção do Instituto.

Desde as primeiras décadas do século XX, especialmente depois da Primeira Grande Guerra Mundial, o capitalismo no ocidente havia entrado em uma etapa qualitativamente nova, marcado por crescentes monopólios de mercado e pela intervenção governamental cada vez mais intensa na economia. Ultrapassando qualquer previsão feita por Marx, o desenvolvimento econômico na Europa, naquele período, foi

¹⁰⁷ Segundo Jay, a obra *Razão e Revolução* (1941), lançado nos EUA ainda na década de 1940, marca o adequado desligamento de Marcuse com relação ao Instituto. Marcuse, que era muito mais receptivo às filosofias do século XX que Horkheimer e Adorno, quando do retorno daqueles para a Alemanha em 1950, resolveu permanecer nos EUA até a sua morte, em 1979. Cf. JAY, 2008.

¹⁰⁸ Deroche-Gurgel, entretanto, no prefácio da edição francesa do livro de Wiggershaus (*A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*) afirma, terminantemente, que na verdade foi o Instituto, na pessoa de Horkheimer, que abandonou, uns após os outros, os membros da instituição. Cf. DEROCHE-GURGEL, 2006, p. 26. Jay também reforça tal ideia quando, por exemplo, afirma: “Em certo sentido, podemos dizer que o Institut começou a experimentar o exílio antes de ser efetivamente expulso pelos nazistas” (JAY, 2008, p. 76).

¹⁰⁹ O próprio Habermas, em seu livro *O discurso filosófico da modernidade*, de 1985, retoma, por exemplo, os temas gerais da teoria crítica, se propondo a demonstrar que a *Dialética do Esclarecimento* não nos forneceu uma análise adequada da modernidade. Cf. Habermas, 2000.

tomado por complexos processos de transições que transformou o “capitalismo privado” naquilo que Pollock denominou de “capitalismo de estado”¹¹⁰, como consequência imediata a política começou a firmar-se como esfera social autônoma, desaparecendo, assim, as chamadas “leis econômicas”. Tal processo “coincide” com o armamento e conflitos bélicos em escala planetária. A deflagração de regimes totalitários, como os do leste europeu e da Alemanha fascista, viera a confirmar, de forma mais concreta, o incremento de todo aquele processo. Até Marx, deparávamo-nos ainda com o primado da esfera social econômica sobre a política, porém, o período assinalado pelas Grandes Guerras Mundiais veio interromper – mas não suplantar – os debates em torno da “crise final do capitalismo”, marcando, justamente, uma sobreposição, para não dizer, uma total dominação, do discurso e da ação política sobre o econômico.

Podemos até mesmo dizer que, sob o capitalismo de estado, a economia política perdeu o seu objeto. Não existem mais problemas econômicos no velho sentido, se a equiparação de todas as atividades econômicas não é mais alcançada por meio das leis naturais de mercado, mas através de planejamento consciente. Onde antes o economista quebrava a cabeça com o enigma do processo de troca, ele só encontra sob o capitalismo de estado problemas administrativos (POLLOCK, 1975, p. 91, apud NOBRE, 1998, p. 28).

Entre as duas edições da *Dialética do Esclarecimento* – portanto entre 1947 e 1969 – Adorno, assim com todo o ocidente, testemunhou a concretização daquilo que Pollock denominou de “forma democrática do capitalismo de estado”, em sua passagem para um “mundo da sociedade totalmente administrada” e o estabelecimento de uma nova forma de barbárie¹¹¹: a “indústria cultural”. A onipotência do sistema capitalista, segundo essa nova análise, estaria deturpando as consciências individuais, assimilando, assim, os indivíduos ao sistema social estabelecido, impossibilitando o desenvolvimento de uma racionalidade livre. O indivíduo estaria, desde então, incorporado à totalidade

¹¹⁰ Cf. POLLOCK, Friedrich. *Stadien des Kapitalismus*. Hrsg. und eingel. von Helmut Dubiel. München: Beck, 1975.

¹¹¹ “Nova forma” porque o próprio Marx já se utilizava do termo “barbárie” para fazer contraste com o conceito de “civilização burguesa”, aludindo, então, a um tipo de “barbárie dentro da civilização”. Marx referia-se ao papel da força e da brutalidade na história, especificamente as práticas associadas às necessidades de acumulação do capital, tanto no nível da luta de classes como no nível dos imperialismos monopolistas, como, por exemplo, os horrores da expansão colonial, a escravização, o extermínio de indígenas e as guerras de conquista. A noção de indústria cultural representou, assim, uma outra forma de barbárie civilizada (barbárie social).

do sistema político-econômico, sem condições de exercer sua autodeterminação e sem possibilidades de desempenhar qualquer resistência crítica. Seu destino, como garantia futura de felicidade realizada individualmente ou na coletividade, não mais lhe pertenceria. Tanto as garantias conceituais de uma liberdade aos moldes burguês, a autonomia kantiana, quanto os potenciais de emancipação segundo uma dialética do esclarecimento, demonstraram-se objetivamente bloqueados. Para Adorno, não se tratava somente de uma reformulação dos quadros teóricos do marxismo, ou mesmo de dar continuidade às análises das categorias históricas hegelianas, mas de interrogá-las do ponto de vista de um estado de não-emancipação: “A filosofia, que uma vez parecera ultrapassada, mantém-se em vida porque o instante da sua realização foi desperdiçado” (ADORNO, 2009, p. 10).

Diante de tais transformações, pelas quais passou o sujeito no século XX, Adorno não vê outra possibilidade para a filosofia senão a de criticar o existente sob a luz da promessa de emancipação, sua verdadeira “redenção”. Promessa que se tornou obscurecida, na história da filosofia, quando da passagem da dialética da razão mitologizada, transformada em razão instrumental, à sociedade totalmente administrada. O passo decisivo da transformação da teoria crítica em teoria estética final, então, é dado por Adorno. Na progressão de seus trabalhos torna-se perceptível o recuo de uma análise mais materialista (sociológica) em direção a uma crescente ênfase na estética, em especial a música, possibilitando, a partir dela, uma teorização crítica da realidade, ou, uma teoria estética: “[...] ele [Adorno] deixou claro que, ao falar em estética, referia-se a mais do que uma simples teoria da arte; para ele, assim como para Hegel, essa palavra significava um certo tipo de relação entre o sujeito e o objeto” (JAY, 2008, p. 111).

Devido à sua formação, Adorno, ininterruptamente, sustentou-se no estudo da estética como um dos grandes pilares de seus interesses e de sua produção intelectual. Já quanto ao idealizador da teoria crítica – Horkheimer –, até antes da *Dialética*, suas reflexões sobre o estatuto do belo, ou a validade da dimensão estética, foram bastante fragmentárias, pois seu verdadeiro interesse quase sempre visava a teoria social. Durante as décadas de 1920 e 1930, Horkheimer dedicou-se fundamentalmente a propor uma teoria do conhecimento na forma de uma teoria social, ou seja, uma abordagem em que a filosofia, associada a algumas ciências particulares, em especial a economia e a política, deveria tornar-se teoria da sociedade na perspectiva de uma práxis transformadora. Como a arte, a princípio, não apontava diretamente para uma práxis

como tal, ele não se ocupou profundamente dela. Entretanto, o termo “indústria cultural” (*Kulturindustrie*), tão frequentemente associado ao nome de Adorno – assim como ao de Marcuse – é empregado pela primeira vez justamente num texto de Horkheimer¹¹². Trata-se do ensaio *Arte nova e cultura de massa (Neue Kunst und Massenkultur)*¹¹³, de 1941, no qual o autor confronta o conceito de cultura erudita com o seu suposto correlato, a ideia de uma “cultura de massa”, retomando a tradicional distinção conceitual tão difundida na Alemanha (até hoje) entre “cultura” e “civilização”¹¹⁴, ou seja, a oposição entre o mundo dos valores espirituais (ideias e sentimentos elevados) e o mundo da reprodução material.

O conceito de indústria cultural, analisado por Adorno e Horkheimer a partir da *Dialética do Esclarecimento* (no texto *A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas*) – o qual, hoje, além da filosofia, é parte integrante do esboço conceitual das ciências sociais e da comunicação, onde tem encontrado ampla aplicação – denuncia a falsa reconciliação entre produção material e produção ideal de bens, pois o produto cultural, integrado à lógica do mercado e das relações de troca em geral, deixa de ser “cultura” para tornar-se valor de troca. Numa sociedade em que todas as relações sociais são mediatizadas pela produção material, também as obras de arte são transformadas em “mercadoria”. A obra de arte, assim, perde seu caráter singular, deixa de representar a expressão subjetiva de um artista (como sua criatividade, sua história, seu sofrimento, sua angústia etc.) para se tornar um bem de consumo coletivo. Seu valor, portanto, deixa de ser estético e passa a ser mediado segundo sua lucratividade ou aceitação de mercado, perdendo seu caráter de autenticidade, “[...] o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra” (BENJAMIN, 1994, p. 167); torna-se, deste modo, uma obra sem história, desprovida, como conceituou Walter Benjamin, de sua “aura”: “Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

¹¹² Apesar de o próprio Adorno ter afirmado que o termo tinha sido empregado pela primeira vez na *Dialética do Esclarecimento*. Cf. ADORNO, 1986a.

¹¹³ HORKHEIMER, Max. *Neue Kunst und Massenkultur*. In: *Gesammelte Schriften*, v. 4. Frankfurt am Main: Fischer, 1988. p. 419-438.

¹¹⁴ Tal discurso já tinha sido precedido pelo ensaio de Marcuse *Sobre o caráter afirmativo da Cultura*, de 1937. Cf. MARCUSE, Herbert. *Sobre o caráter afirmativo da Cultura*. In: *Cultura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p.89-136.

[...] o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. *Generalizando, podemos, dizer que a técnica da reprodução destaca o domínio da tradição o objeto reproduzido.* Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial (BENJAMIN, 1994, p. 168, grifo do autor).

Em seu texto *A obra de arte na era da reprodutividade técnica*¹¹⁵, de 1935/36 (mas publicado em 1955), Walter Benjamin analisa as alterações provocadas pela introdução de novas técnicas de produção artística na esfera da cultura, e desenvolve, como elemento principal, a tese de que a reprodutividade técnica, a partir da superação da aura pela obra de arte em sua forma de mercadoria, afeta necessariamente a relação das pessoas com a arte, associando-a ao consumo direto em sua forma massificada, gerando, conseqüentemente, outros tipos de artes e outras formas de percepção das obras de arte; “[...] a passagem do período burguês para a sociedade de massa está caracterizada pela perda da aura” (FREITAG, 2004, p. 75). A reprodutividade técnica é consequência do processo de massificação da sociedade e vice-versa, que politiza, por conseguinte, segundo Benjamin, os conteúdos e as formas da arte. As obras estéticas, que antes participavam da vida social, mas a partir de um lugar único, um lugar próprio e distinto, foram totalmente abarcadas e controladas por processos e demandas sociais contingentes. Como as forças produtivas de seu tempo (de Benjamin) já eram absorvidas pelas políticas de Estado, fosse ele capitalista, comunista ou de extrema direita (fascistas), tal mudança gerou uma “política estetizada”, ou uma “estetização da política”. Para Benjamin, a consequência imediata não poderia ser outra: a guerra; *“Todos os esforços para estetizar a política convergem para um ponto. Esse ponto é a guerra.* A guerra, e somente a guerra, permite dar um objetivo aos grandes movimentos de massa, preservando as relações de produção existentes” (BENJAMIN, 1994, p. 195, grifo do autor). Benjamin, de forma geral, não faz a mesma leitura do processo de massificação do consumo que Adorno (e Horkheimer), enquanto aquele via no processo de “desauratização” das obras de arte uma oportunidade positiva de politização da sociedade, para este, a reprodutividade técnica, por meio da indústria cultural, representava a dissolução da realidade, banalizada por meio do “desvirtuamento” das obras culturais: “Ela revela, na nulidade dessa pretensão, o carácter maligno do social”

¹¹⁵ Cf. BENJAMIN, 1994.

(ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 16); portanto uma perda do valor de negatividade inerente à obra de arte autêntica, que gera, necessariamente, segundo ele, uma despolitização dos indivíduos com relação ao seu contexto histórico-social: “[...] tornam-se bens culturais congelados. A recepção deixa de obedecer a critérios imanentes para se conformar ao que o cliente crê obter deles” (ADORNO, 1996a, p. 400). Apesar das discordâncias, o texto sobre a indústria cultural de Adorno e Horkheimer, ainda que de forma invertida, segue essa mesma dialética do pensamento estético de Benjamin: a formação cultural em seu enfoque político; “A unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 116).

Na sociedade industrial avançada, em seu processo de transição para o mundo administrado, o sistema funcional burocrático e a cultura de massa convergem para a uniformização da percepção e da linguagem, tornando o indivíduo, assim, supérfluo: “Os instrumentos da dominação destinados a alcançar a todos - a linguagem, as armas e por fim as máquinas - devem se deixar alcançar por todos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 48). O homem moderno, quando abdica da sua individualidade, renuncia, ao mesmo tempo, das capacidades de conceituação e negação próprias da linguagem, tornando-se, por conseguinte, presa da linguagem instrumental, para a qual é um mero reproduzidor: “O discurso homérico produz a universalidade da linguagem, se já não a pressupõe” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 53); “[...] o que Ulisses [Odiseu] descobre nas palavras é o formalismo da linguagem” (RABAÇA, 2004, p. 85). A astúcia, o desafio mítico contra a magia que se tornou razão, volta-se contra o próprio homem ocidental moderno: “A astúcia, contudo, consiste em explorar a distinção, agarrando-se à palavra, para modificar a coisa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 65). Se a linguagem é um dos instrumentos da razão, somente uma razão livre, uma razão não instrumentalizada, é capaz de exercer sua capacidade de negar criticamente. Para os autores frankfurtianos, a cultura de sua época, em especial nos anos 1940, conferiu a todos os seus produtos instrumentais e artísticos um ar de parentesco. Graças ao desenvolvimento tecnológico e à concentração econômica e administrativa, tais produtos culturais, em geral, se faziam lembrar um ao outro, afinavam-se na estrutura, ajustando-se e complementando-se na perspectiva do todo, constituindo, destarte, um sistema: “[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é

coerente em si mesmo e todos o são em conjunto” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Adorno e Horkheimer chamam a atenção não propriamente para o fato de as obras de arte terem se tornado produtos, pois, de certa forma, quase sempre o foram – antes pela submissão dos artistas aos objetivos sociais de seus patronos, como a Igreja e os mecenas, por exemplo¹¹⁶ –, mas pelo fato delas então constituírem a expressão máxima de uma sociedade em que tudo se transformou em mercadoria. A novidade, segundo os autores, é o fato das mesmas se incluírem, sem resistência, entre os bens de consumo, buscando neles encanto e proteção, abdicando voluntariamente de sua autonomia estética: “[...] há uma intencionalidade instrumental na tecnologia moderna, que determina objetivamente os produtos construídos por ela [...]” (PUCCI, 2003, p. 16). A indústria cultural não é, pois, simplesmente mais um ramo da diversificada produção capitalista, ela foi concebida e reorganizada para preencher funções sociais específicas, alienadas de sua base material, antes preenchidas pela cultura burguesa; “[...] ela não é mera coisa desfrutável, não se presta ao simples consumo. A relação a ser estabelecida com ela não é de consumo, mas de apropriação” (COHN, 1986, p. 21). A indústria cultural, deste modo, é um conceito que representa uma compreensão sobre o próprio processo de formação da consciência social.

O conceito de indústria cultural, “[...] o mais inflexível de todos os estilos [...]” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 123), assim como o próprio conceito de “cultura” isoladamente, “[...] é intrinsecamente contraditório: define o que escapa à definição” (COHN, 1986, p. 19). Mas Adorno é um pensador que demonstra não evitar as contradições, e sim desenvolvê-las dialeticamente, impelindo-as a falar por si mesmas. O sentido de tal conceito (de indústria cultural) é justamente o de revelar-se um processo histórico que não se realiza nem como cultura nem como indústria isoladamente, ou seja, nem como promessa subjetiva de felicidade, nem como promessa objetiva de superação material das sociedades. Não é cultura porque está subordinado à lógica de circulação de mercadorias e não à sua própria, que de alguma forma ainda conservaria um ideal de autonomia. Sua concepção não é historicamente espontânea, todos os processos que envolvem o produto (seu material, sua forma, sua demanda e seu consumo) são instrumentalmente previstos e calculados. Deslocando o valor em si da

¹¹⁶ Sobre esta questão, Benjamin nos chama a atenção: “Em sua essência, a obra de arte sempre foi reproduzível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro” (BENJAMIN, 1994, p. 166).

obra de arte para o valor de uso, o consumo se apresenta como promessa e caminho de realização pessoal: “Em toda obra de arte, o estilo é uma promessa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 122); mas tal promessa nunca é alcançada, pois tal forma de cultura mistifica os planos da realidade material com suas formas de representações subjetivas que, progressivamente, anulam os mecanismos que possibilitam uma reflexão crítica, que, por sua vez, podem acionar e libertar a percepção e os sentidos (como a visão e a audição, por exemplo) e impulsionar o sujeito a estabelecer uma posição crítica diante de sua realidade. Também não é indústria, em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias, e não precisamente com sua produção; “[...] não se deve tomar literalmente o termo indústria. Ele diz respeito à estandardização da própria coisa [...] e à racionalização das técnicas de distribuição, mas não se refere estritamente ao processo de produção” (ADORNO, 1986a, p. 94). Desta forma, segundo o pensamento de Adorno, tratar os dois polos conjuntamente – o da cultura e o da indústria – é justamente demonstrar como eles se constituem como ideologia, isolar um ou o outro conceito (como fazem, por exemplo, as ciências positivistas e os críticos da cultura), é reforça-la; “[...] na indústria cultural, a cultura subordina-se à indústria, não na sua expressão mais moderna, mas no seu significado mais arcaico: à indústria como arдил, como engodo” (COHN, 1986, p. 19).

A transformação dialética da *Aufklärung* em engodo das massas, como já denota o próprio título de um dos textos chaves da *Dialética (A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas)*, é o que nos mostra com propriedade e detalhes o sentido deste ensaio de Adorno e Horkheimer. Em seu texto de 1967, *A Indústria Cultural*¹¹⁷, Adorno reforça o sentido e o objetivo último dela mesma: “a dependência e a servidão dos homens” (ADORNO, 1986a, p. 99). A indústria cultural, segundo o pensador, é o efeito mais imediato do Esclarecimento, que, ao desenvolver sua dominação progressiva da técnica, transformou-se em instrumento de anulação e entorpecimento das consciências, decompondo-se, logo, em uma considerável aliada da manutenção do estado social de não-emancipação.

O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um antiiluminismo (anti-*Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber, a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das

¹¹⁷ Cf. ADORNO, 1986a.

massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente (ADORNO, 1986a, p. 99).

Através da indústria cultural, os sentidos deixam-se condicionar pelo aparelho conceitual antes mesmo da atividade perceptiva ser desenvolvida: “Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 117). Esse esquematismo unificador da indústria, o qual os autores da *Dialética* fazem referência, esse apriorismo básico do processo de conhecimento, do qual a indústria cultural se apossou através do controle e da premeditação, não é outro, segundo eles, que o próprio “esquematismo kantiano”¹¹⁸. A proposta de Kant, em sua teoria do conhecimento, era o resgate de um instrumento conceitual que explicitasse o processo de conhecimento humano através de uma síntese da percepção e do entendimento heterogêneos na unidade da razão, ou seja, o sujeito do conhecimento como “sujeito transcendental” (ao mesmo tempo singular e universal). Adorno, portanto, assim como Horkheimer, confere à razão kantiana um sentido completamente diverso do que ela gozara no início do programa da teoria crítica, ela representa, desde então, o refinamento de uma vontade e necessidade de dominação prescrita pelos interesses da sociedade industrial.

¹¹⁸ Na *Crítica da Razão Pura*, na *Analtica Transcendental*, Kant nos coloca a questão da existência de algum elemento intermediário entre conceitos e realidade que possibilite uma unidade entre duas coisas heterogêneas, as categorias *a priori* do entendimento e os múltiplos fenômenos da realidade: “Como será pois possível a *subsumção das intuições nos conceitos, portanto a aplicação* da categoria aos fenômenos, se ninguém poderá dizer que esta, por exemplo, a causalidade, possa também ser intuída através do sentidos e esteja contida no fenômeno?” (KANT, 1997, p. 181). A resposta do próprio Kant, quanto a esse elemento intermediário, ou seja, algo que fosse ao mesmo tempo sensível e inteligível, é fornecido por ele pelo “esquema transcendental”: “É claro que tem de haver um terceiro termo, que deva ser por um lado, homogêneo à categoria e, por outro, ao fenômeno e que permita a aplicação da primeira ao segundo. Esta representação mediadora deve ser pura (sem nada de empírico) e, todavia, por um lado, *intelectual* e, por outro, *sensível*. Tal é o *esquema transcendental*” (KANT, 1997, p. 182). Tal elemento é o “tempo”, que por um lado, é homogêneo ao sensível e, por outro lado, é universal, enquanto conceito: “O tempo, como condição formal do diverso do sentido interno, e, portanto, da ligação de todas as representações, contém um diverso *a priori* na intuição pura. Ora, uma determinação transcendental do tempo é homogênea à *categoria* (que constitui a sua unidade) na medida em que é *universal* e assenta sobre uma regra *a priori*. É, por outro lado, homogênea ao *fenômeno*, na medida em que o tempo está contido em toda representação empírica do diverso. Assim, uma aplicação da categoria aos fenômenos será possível mediante a determinação transcendental do tempo que, como esquema dos conceitos do entendimento, proporciona a *subsumção* dos fenômenos na categoria” (KANT, 1997, p. 181, grifo do autor). O esquema transcendental é sempre produto da imaginação, é a ideia de um procedimento universal dessa faculdade que torna possível uma imagem do conceito. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 83): “A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial. O ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração”.

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado para ela ao cliente (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 117).

“Tal é o êxito da condenação do prazer ‘vulgar’: o burguês médio, quando se diverte, passa a ser vulgar em vez de livre, grosseiro em vez de grato, estúpido em vez de discreto” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 210). As novas “produções culturais”, no espaço do mundo administrado, deste modo, têm a função de ocupar os parques espaços de lazer e de ócio do sujeito contemporâneo, a fim de recompor suas forças e renovar o compromisso (obrigação) ideológico do mesmo com o trabalho alienado e impedi-lo de qualquer possibilidade de constituir uma visão crítica sobre sua realidade atual:

A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-se na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia (ADORNO, 1986a, p. 99).

A interferência da indústria cultural, através da manipulação daquele esquematismo, ao mesmo tempo em que submete o sujeito à atividade e à ilusória autonomia subjetiva, despotencializa sua capacidade de percepção e de liberdade de pensamento, gerando nele a regressão de seus sentidos¹¹⁹, a adaptação e o conformismo: “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 119). Para a indústria cultural, o tempo é peça fundamental na engrenagem de seu domínio, em seu processo de liquidação do sujeito moderno ela nos usurpou o “tempo”, o tempo de cada sujeito, forjando uma outra forma de temporalidade na qual o sujeito é apreendido por ela: “Conforme sua própria essência, a troca é atemporal [...] as operações da matemática excluem o momento temporal” (ADORNO, 1995, p. 33).

¹¹⁹ Wiggershaus (2006, p. 123) nos lembra também que: “Ele [Adorno] via na estética, em Kierkegaard, o mais baixo grau da existência humana, o da degradação nos prazeres dos sentidos”.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característicos, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Para Adorno, a noção de “formação” (*Bildung*) tem relação direta com os substratos culturais da sociedade: “[...] os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural [...]” (ADORNO, 1996a, p. 388). Para ele, toda teoria social é em sua essência uma abordagem formativa, uma reflexão sobre a educação, assim, só pode constituir-se a partir de uma focalização político-social. A consequência social mais elementar e manifesta da intercessão da indústria cultural – mas não somente ela – na formação do sujeito, desta forma, é a “semiformação” (*Halbbildung*). Em seu ensaio *Teoria da Semicultura*¹²⁰, escrito em 1959, Adorno descreve o duplo caráter da categoria de “formação cultural” (*Bildung*) em nossos tempos: ao mesmo tempo como autonomia do espírito (que nunca se realiza) e como impulso à conformação com o real do cotidiano; traços, ambos, do fracasso da faceta emancipatória do processo de Esclarecimento convertido em ideologia dominante.

Seria preciso, além disso, a partir do movimento social e até mesmo do conceito de formação cultural, buscar como se sedimenta — e não apenas na Alemanha — uma espécie de espírito objetivo negativo. 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. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 1996a, p. 388).

5.2 Adorno: Educação e Emancipação

Para Adorno, a luta contra a barbárie, contra a violência cega e intransigente, através do viés educativo do esclarecimento, é a luta a favor da emancipação. Seus escritos, de forma geral, são testemunhos contínuos de tal pretensão. Entretanto, é em

¹²⁰ Cf. ADORNO, 1996a.

sua obra *Educação e Emancipação*¹²¹ que Adorno assume o debate propriamente pedagógico, implicando-se, criticamente, através de questões práticas da pedagogia contemporânea pós *Auschwitz*: “Nesta ocasião apresentam-se inclusive sugestões bastante concretas, contribuindo para corrigir a imagem do crítico apenas negativo” (KADELBACH, 1995, p. 08). Naqueles textos, Adorno cinge o tom com relação aos riscos de um retorno à barbárie, pois, segundo ele, a experiência de *Auschwitz* não foi um mero fato histórico casual, mas fruto de certas condições formativas (objetivas e subjetivas, materiais e psicossociais) que não foram apagadas, continuam sendo reproduzidas na atualidade. A experiência de *Auschwitz* é tomada por Adorno, historicamente, como grande exemplo próximo e vivo da tragédia da formação na sociedade capitalista, a qual, em vez de gerar uma formação cultural, gerou, e ainda gera, uma semiformação: “Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita” (LEO MAAR, 1995, p. 11). A estratégia adorniana de reelaborar o passado e resgatar dele não só a promessa de emancipação, mas também as formas críticas de como interferir em seu rumo – já presente em sua dialética – parece alcançar um sentido prático e emancipatório da formação cultural em seus escritos sobre a educação, nos quais o filósofo aponta as limitações objetivas e subjetivas da formação no ocidente pós *Aufklärung*.

Para Adorno, a influência da indústria cultural, assim como a de outras formações sociais promotoras de ideologias dominantes, é determinante na formação das consciências individuais:

[...] a indústria cultural é importante enquanto característica do espírito hoje dominante. Querer subestimar sua influência, por ceticismo com relação ao que ela transmite aos homens, seria prova de ingenuidade (ADORNO, 1986a, p. 95).

Para fazer frente à mesma, tendo em vista uma recuperação possível do conceito de emancipação, tornou-se necessário, para ele, a reunião de vários ramos do saber humano com o intuito de compor uma verdadeira “experiência formativa”: “Apesar de

¹²¹ A obra *Educação e Emancipação*, precisamente, é uma composição de textos reunidos postumamente. Trata-se tanto de textos escritos por Adorno a próprio punho, a partir de conferências e palestras, quanto de diálogos radiofônicos posteriormente transcritos, todos eles ocorridos entre os anos de 1959 e 1969. Cf. Adorno, 1995.

toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (ADORNO, 1996a, p. 388).

Em Adorno, a problemática em torno da formação (*Bildung*) converte-se, de fato, no problema da semiformação na cultura. No entendimento de sua filosofia e do seu pensamento acerca da pedagogia, o termo *Bildung* deve ser transcrito por “formação cultural” porque traduz melhor sua intenção de demonstrar a influência da cultura, influência objetiva, na formação do sujeito ocidental: trata-se da formação na cultura e pela cultura, mas que expõe aspectos negativos deste processo. Para Adorno, assim, a formação como simplesmente constituição de uma consciência individual, a formação de um sujeito singular, praticamente não cabe mais ao nosso contexto social. No mundo contemporâneo, em que todos os sistemas tendem à integração, a educação também aparece como presa daquele processo. Segundo ele, no desdobramento histórico da sociedade burguesa a partir do século XVIII, a formação cultural era considerada condição implícita para a configuração de uma sociedade em que os sujeitos almejavam a autonomia, uma sociedade burguesa de seres livres e iguais: “Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração” (ADORNO, 1996a, p. 391); no entanto, tal processo de formação cultural, com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, logo no início do desenvolvimento da formação do capitalismo moderno, mostrou-se contraditório, num movimento que se desdobra ora contra ora a favor da cultura: “Rompe-se a relação entre objeto e sujeito vivo. Ou seja: mundo sensível e mundo intelectual já não se articulam mais no processo do trabalho [...]” (LEO MAAR, 1995, p. 26). O ideal de formação burguesa, sem o qual a mesma não teria se emancipado como classe social-política, emancipou-se, depois, dela mesma, decompondo-se em objeto de reflexão e consciente de si mesmo, uma formação cultural controlável, transformada a si mesmo em norma e qualificações equivalentes a uma “cultura geral”: “Foi rompido o nexo entre objeto e reflexão” (ADORNO, 1995, p. 63).

Segundo Adorno, tal retrocesso do conceito de formação cultural tem como uma de suas bases de sustentação o conceito de “ciência”, mais especificadamente, certo “excesso de ciência”, “[...] a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle [...]” (ADORNO, 1995, p. 171). Em outros momentos históricos, nos quais o espírito científico nada aceitava sem questionar, sem verificar, sem comprovar, ela fora símbolo de liberdade e

emancipação com relação à tutela de dogmas, entretanto, atualmente, integrada ao sistema social de produção, a ciência foi convertida em mais uma forma de condução à heteronomia – razão instrumental – mero ritual que dispensa a liberdade de reflexão e o ideal de emancipação, movendo-se em direção da pura adaptação, simples conformismo unificador. Tal ideal de emancipação é assim falsificado e manipulado, reduzindo-se numa apologia, de forma impositiva, de um mundo organizado, ou seja, torna-se uma “falsa-cultura”: “A própria falta de emancipação é convertida em ideologia [...]” (ADORNO, 1995, p. 35). A formação foi cada vez mais conduzida em seu aspecto de formação para o trabalho, dirigida, assim, pelos que dominaram os meios de produção capitalista, tornando-se, portanto, reificada, coisificada em sua estrutura, convertendo a cultura numa mera função do trabalho social.

A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário (ADORNO, 1996a, p. 392).

A formação e a cultura, seu “supremo fetiche” (ADORNO, 1986b, p. 80), se fazem, portanto, ideologias. No modelo liberal, que se constituiu a partir da promessa de tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como seres racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre, sua formação se estabelece como formação de si e por si mesma, limitando os espaços que propiciam um intercâmbio simbólico que favoreceriam a edificação de uma experiência formativa concreta: “Ao fazer da cultura o seu objeto, ele mais uma vez a objetiva” (ADORNO, 1986b, p. 79). Quanto menos relações sociais, relações interpessoais, mais alienação é gerada em torno da posição do sujeito em seu contexto objetivo, e tanto mais energicamente ele estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da sua própria formação, tornando-a insignificante, suscitando, assim, uma contradição entre formação cultural e sociedade: “A ideologia significa hoje: a sociedade como aparência” (ADORNO, 1986b, p. 88).

Não foi por acaso que os socialistas alcançaram sua posição chave na história baseando-se na posição econômica objetiva, e não no contexto espiritual. Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia (ADORNO, 1996a, p. 392).

Para Adorno, a cultura padece de um realismo supervalorizado (pseudorealismo), fruto de um convencionalismo impositivo, uma cultura fechada e condicionada a si mesma, uma “crença a qualquer preço no que existe” (ADORNO, 1995, p. 63). Tal conceito de cultura é reflexo direto do imediatismo da formação e do ensino observados desde então, mais preocupados em promover e reforçar a adaptação social, tornando-se mais um ideal orientador na modelagem de pessoas, do que um auxiliar na formação de indivíduos críticos e livres, enfim, emancipados, “[...] a juventude não deseja uma consciência crítica. A juventude quer modelos ideais [...]” (BECKER, 1995, p. 142)¹²². Se hoje tanto a noção de individualidade desaparece, quanto as próprias condições de efetivá-la, é porque há uma imposição social em direção da heteronomia, “[...] o espírito põe-se a serviço do meramente existente, ele mesmo se torna um mero existente” (ADORNO, 1986b, p. 81). A ordem social vigente tem nos imposto uma cultura heterônoma, pois necessita dela para retroagir e continuar existindo. Dentro deste contexto, tal formação social não consegue transmitir, nem por via da educação nem por via de processo algum da formação cultural, um comportamento autônomo e um entendimento sobre a emancipação. O que encontramos, desde então, segundo Adorno, é uma formação cultural constituída a partir de categorias sociais (objetivas e subjetivas) pré-formadas, pré-estabelecidas, ou seja, as condições livres, as condições reais para uma experiência formativa propriamente dita, estão seriamente comprometidas. O conceito de identidade, identidade individual, portanto um conceito de subjetividade, aquele capaz de conduzir o sujeito a identificar-se consigo próprio, foi convertido no conceito de “funções”, ou “papeis”, na sociedade. As pessoas, em sua forma massificada, assim, abdicaram da livre iniciativa de buscarem identidades próprias em prol de assumirem meros papéis sociais¹²³. Tal ideal de emancipação, preconizado no período burguês, em especial pela filosofia prática kantiana, não é mais possível, porque, segundo Adorno, tal sujeito não existe mais, se é

¹²² Em todos os escritos do texto *Educação e Emancipação*, dos que foram retirados a partir de diálogos radiofônicos, verdadeiros “debates pedagógicos”, fez-se a presença de Hellmut Becker (1913-1993), advogado e jurista alemão, também pesquisador da educação e das políticas educacionais, e amigo de Adorno. Desta forma, quando aqui citarmos “Becker”, trata-se de alguma intervenção sua no decorrer do diálogo com Adorno, e não de algum texto específico de sua autoria. Como em suas falas não aparecem posição alguma que contradiga as preleções de Adorno, funcionando muito mais como reforço e complemento de importância considerável ao discurso daquele, não considero prejuízo ao trabalho citá-lo.

¹²³ Sobre este tema, no texto *Educação e Emancipação*, Adorno se posiciona desta forma: “[...] já no próprio conceito de função ou papel, derivado do teatro, prolonga-se a não-identidade dos seres humanos consigo mesmos. Isto é, quando a função é convertida em um padrão social, por essa via se perpetua também que os homens não são aqueles que eles mesmos são, portanto que eles são não-idênticos. Considero repugnante a versão normativa do conceito de papel, e é preciso contrapor-se a ele com todo o vigor” (ADORNO, 1995, p. 178). Cf. ADORNO, 1995, p. 169-185.

que em algum momento da história de fato existiu¹²⁴. A formação cultural, convertida em ideologia, aprisionada em seu condicionamento próprio, tornou-se, portanto, não mais um ideal de autoafirmação e autorealização, e sim mera obrigação social. O semiformado é aquele que procura nos dispositivos educacionais não os motivos para tornar a si próprio um indivíduo livre e autônomo, e sim para cumprir um ritual social que lhe garantirá um lugar pré-estabelecido no todo social:

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...] (ADORNO, 1995, p. 64).

O semiformado, deste modo, instrui-se por “dever”, não por livre consciência e franca iniciativa¹²⁵.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1996a, p. 396).

Sobre este mesmo tema, em seu texto *A Indústria Cultural* (1967), Adorno também aponta:

O imperativo categórico na indústria cultural, diversamente de Kant, nada tem a comum com a liberdade. Ele anuncia: “tu deves submeter-te”, mas sem indicar a quê – submeter-se àquilo que de qualquer forma é e àquilo que, como reflexo do seu poder e onipresença, todos, de resto, pensam. Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência (ADORNO, 1986a, p. 97).

¹²⁴ Tal assunto será melhor desenvolvido na conclusão deste trabalho.

¹²⁵ Sobre a questão da “formação como dever”, Jay (2008, p. 102) também nos lembra: “A ideologia do dever e do servir ao todo, em detrimento da felicidade individual, havia atingido sua expressão máxima na retórica fascista. As pretensões revolucionárias dos fascistas não passavam de uma fraude destinada a perpetuar o poder das classes dominantes”.

Para Adorno, o que pode ser dito sobre o processo de Esclarecimento em geral, pode ser aplicado ao sujeito em particular: trata-se de um processo histórico que privilegiou a dominação e reforçou a acomodação, “[...] a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva” (ADORNO, 1996a, p. 390). A dominação, assim, desde então, encontra-se no princípio e no centro das relações sociais¹²⁶. Desde muito pequenas as crianças internalizam esse sentimento e levam adiante como se fosse a realidade constituinte das coisas; é este, pois, o momento de regressão na cultura. As coisas, e conseqüentemente as pessoas, devem existir enquanto podem ser sobrepujadas, assim, a “formação” do semiformado é por essência autoritária, gerando, necessariamente, a barbárie, “[...] a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria” (ADORNO, 1995, p. 166). O semiformado é aquele excluído da verdadeira cultura, mas que, por efeito da ideologia, crê participar dela e usufruir verdadeiramente da sua autonomia. De tal modo, segundo Adorno, um dos principais propósitos da educação na atualidade é justamente evitar a perpetuação do complexo de barbarização na cultura, uma “explosão de barbárie” (ADORNO, 1996a, p. 403), que já se inicia nos primeiros momentos do processo educacional das crianças¹²⁷. A educação contemporânea mostrou-se seriamente comprometida com a barbárie: “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995, p. 155); “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 156).

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 1995, p. 159).

¹²⁶ Em *O Mal-Estar na Civilização*, Freud (1996b, p. 118) afirma: “A agressividade não foi criada pela propriedade. Reinou quase sem limites nos tempos primitivos, quando a propriedade ainda era muito escassa, e já se apresenta no quarto das crianças, quase antes que a propriedade tenha abandonado sua forma anal e primária; constitui a base de toda relação de afeto e amor entre pessoas [...]”. Cf. FREUD, 1996b.

¹²⁷ Sobre este assunto, em *O Futuro de uma Ilusão*, Freud (1996a, p. 18) nos aponta: “É algo firmemente baseado na descoberta psicológica segundo a qual o homem se acha aparelhado com as mais variadas disposições instintuais, cujo curso definitivo é determinado pelas experiências da primeira infância. Mas, pela mesma razão, as limitações da capacidade de educação do homem estabelecem limites à efetividade de uma transformação desse tipo em sua cultura”. Cf. FREUD, 1996a.

A presença do discurso sobre a barbárie, ou a perspectiva de seu retorno, fez parte do contexto sociocultural e político de Adorno. A experiência de *Auschwitz*, assim como a de *Hiroshima e Nagasaki*¹²⁸, tinham se manifestado como expressões plenas do potencial da aliança entre a razão instrumental e a barbárie humana. Em nome do progresso, as tecnologias mais avançadas de sua época serviram de instrumentos de escravização e aniquilação de pessoas em massa. A proposta de resistir contra tal barbárie através do discurso pedagógico perpassa praticamente todos os textos que compõe a obra *Educação e Emancipação*: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). No texto *Tabus acerca do magistério*¹²⁹, Adorno aborda tal tema sugerindo uma tentativa de desbarbarização da sociedade a partir do enfoque subjetivo.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (ADORNO, 1995, pp. 116-117).

A luta contra os grandes sistemas de formação social, a exemplo do capitalismo como um todo – como idealizou o comunismo defendido por Karl Marx – tornou-se complexo por demais, pois seria necessário mudar radicalmente todos os pressupostos objetivos, sociais e políticos, que geram as posturas autoritárias na cultura, por isso Adorno enfatiza o plano subjetivo, o aspecto psicológico dos indivíduos, “[...] as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo” (ADORNO, 1995, p. 121). Essa “inflexão em direção ao sujeito” (ADORNO, 1995, p. 121) aparece nitidamente em *Educação após Auschwitz*¹³⁰:

¹²⁸ Como nos aponta Adorno em *A Personalidade Autoritária*, o lançamento das bombas atômicas nas cidades japonesas de *Hiroshima e Nagasaki* é prova do potencial fascista presente em pessoas mesmo submetidas a sociedades consideradas democráticas. Cf. ADORNO, Theodor. W.; FRENKEL-BRUNSWIL, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *The Authoritarian Personality*. Nova York: Harper and Row, 1950.

¹²⁹ In: ADORNO, 1995, p. 97-117.

¹³⁰ In: ADORNO, 1995, p. 119-138.

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 tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p. 121).

O semiformado é, por analogia, um prisioneiro incapaz de adquirir consciência que pertence a uma prisão e muito menos de como chegou a ela: “O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo” (ADORNO, 1996a, p. 404). Ele se assemelha aos cativos que permaneceram na caverna (da “alegoria da caverna” contida na *República*, de Platão)¹³¹ e em seguida revoltaram-se contra o fugitivo que conseguiu libertar-se dela: “A semicultura é defensiva: exclui os contactos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito” (ADORNO, 1996a, p. 406). O semiformado, pela ausência do espírito autoconsciente, é, por definição, um “antifilósofo”. Ressentido da cultura, por nunca efetivar, de fato, suas promessas, volta-se contra ela na forma de violência física e simbólica contra a humanidade e contra si mesmo: “A violência pode ser um sintoma da barbárie [...]” (BECKER, 1995, p. 159); “[...] perpetua neles a deformidade que se pensava ter se dominado, a agressão” (ADORNO, 1996a, p. 390). Em *Educação e Emancipação*, de forma geral, Adorno chama a atenção não para o fato de uma ausência de formação na cultura, mas para a hostilidade que podemos observar diante da mesma, o rancor frente àquilo a que fomos privados¹³². Entretanto, no texto *A educação contra a barbárie*¹³³, Adorno estabelece uma distinção clara entre manifestações de barbárie e de violência: “A violência pode ser um sintoma da barbárie, mas não precisa necessariamente sê-lo” (BECKER, 1995, p. 159). A barbárie sempre se expõe de forma violenta, destrutiva, mas nem todo ato de violência é barbárie. A violência pode ainda, de alguma forma, ser justificada, pode conter “[...] reflexões sobre

¹³¹ Cf. PLATÃO. *A República* (Col. Os Pensadores). Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004. Em especial o livro VII.

¹³² Este tema foi precedido e muito bem explorado por Freud, em especial em seus textos *O Futuro de uma Ilusão* e *O Mal-Estar na Civilização*. No primeiro texto Freud (1996a, pp. 16-17) assim argumenta: “Fica-se assim com a impressão de que a civilização é algo que foi imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coerção. Evidentemente, é natural supor que essas dificuldades não são inerentes à natureza da própria civilização, mas determinadas pelas imperfeições das formas culturais que até agora se desenvolveram. E, de fato, não é difícil assinalar esses defeitos. Embora a humanidade tenha efetuado avanços contínuos em seu controle sobre a natureza, podendo esperar efetuar outros ainda maiores, não é possível estabelecer com certeza que um progresso semelhante tenha sido feito no trato dos assuntos humanos; e provavelmente em todos os períodos, tal como hoje novamente, muitas pessoas se perguntaram se vale realmente a pena defender a pouca civilização que foi assim adquirida”. Cf. FREUD, 1996a; e FREUD, 1996b.

¹³³ In: ADORNO, 1995, p. 155-168.

fins transparentes e humanos, e não a reflexões em abstrato” (ADORNO, 1995, p. 161); como, por exemplo, em casos de legítima defesa da própria vida e de lutas contra regimes que tolhem as liberdades civis mais imprescindíveis, como acontece nos casos de governos totalitaristas; mas a barbárie, por sua vez, nunca pode ser justificada digna, pois é formada por componentes irracionais, ou, do que pior o homem pode reservar em suas pulsões inconscientes.

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física (ADORNO, 1995, p. 159).

Ainda no mesmo texto (*A educação contra a barbárie*) Adorno discorre sobre um componente social bastante peculiar nas manifestações cotidianas de barbárie: a competição; “[...] a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (ADORNO, 1995, p. 161). O filósofo apresenta duas amostras de barbárie muito próxima a nós, principalmente nos dias atuais. A primeira, a prática de esportes, que, na maioria de suas modalidades, na exacerbação da competitividade, geram agressões, fanatismo e intolerância, tanto da parte de seus praticantes quanto dos torcedores, “[...] essas pessoas se revelam como não-emancipadas, na medida em que aos domingos deixam de lado qualquer reflexão nos estádios esportivos” (ADORNO, 1995, p. 180). A segunda é quanto a utilização do princípio de competição na educação escolar como um método pedagógico por excelência.

Creio que tanto no seu tempo como hoje a massa dos professores continua considerando a competitividade como um instrumento central da educação e um instrumento para aumentar a eficiência. Eis um aspecto em que pode ser feito algo de fundamental em relação à desbarbarização (BECKER, 1995, p. 162).

Tal prática resvala-se, por sua vez, num instrumental reprodutivo da intensa competição tão indispensável ao sistema capitalista, “[...] que transforma os homens em inimigos dos próprios homens, privilegiando, na lei da sobrevivência, o domínio dos mais fortes, dos mais ricos, dos mais armados” (PUCCI, 2006, 408). Como nos lembra

Leo Maar (1995, p. 11): “A educação não é necessariamente um fator de emancipação”; o caminho tradicional da educação que acompanhamos promete uma forma de emancipação e de felicidade na cultura que pode conduzir justamente ao seu contrário: a barbárie: “O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais” (LEO MAAR, 1995, p. 15). A escola, desde então, não aparece mais como “o” espaço formativo por excelência, e sim como mais “um” espaço, dentre outros, de tentativa de resoluções de demandas sociais ocasionais e incertas, ora uma, ora outra, que se aventuram nos sítios educativos. O ambiente escolar (não muito diferente dos espaços universitários), onde se aprende, sobretudo, a conformar-se e a reproduzir os sistemas sociais vigentes, tornou-se, atualmente, em especial, um recinto em que tudo é possível, menos educar-se. Apensar disso, em tais textos, Adorno confirma a sua crença em que a educação escolar ainda pode se transformar numa ferramenta fundamental na luta contra tal estado. O esclarecimento, mesmo convertido em razão instrumental, contém em si mesmo o antídoto contra seu próprio mal, o único elemento que o homem ainda possui para reagir e afirmar-se como sujeito: o pensamento; “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). O pensamento tornou-se coisificado, mas o mesmo, por sua vez, é fundamentalmente dialético: destrói e constrói a si mesmo. Eis a “esperança” de Adorno: “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995, p. 143). A esperança pode constituir-se num ingênuo e espontâneo sentimento no ser humano, mas pode também significar um compromisso da humanidade consigo mesma para que ela não se destrua¹³⁴.

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,

¹³⁴ A relação entre o conceito de “esperança” e o de emancipação, em Adorno, não representa um entendimento teológico, mas um comprometimento ético: “O certo é que a mentira e a intranquilidade campeam e tornam a esperança uma virtude que não reside num esforço propriamente humano, mas depende totalmente de Deus; ela é uma virtude sobrenatural. Unida à fé e à caridade, a esperança compõe o conjunto das virtudes teológicas. A designação teológica é suficiente para indicar que Deus intervém imediatamente para especificar essas virtudes em seu objeto, em sua causa e no meio pelo qual nos é dado conhecê-las. As virtudes teológicas têm Deus por objeto formal imediato porque, por meio delas, nossa natureza é dirigida e ordenada diretamente para Ele; elas são infundidas na alma pelo próprio Deus; e não chegam à nossa consciência, senão pela via da revelação divina”. In: MENEZES, Edmilson. *Humanidade e filosofia da história em Voltaire*. Relatório Técnico CNPq (inédito), 2008, p. 174.

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 (ADORNO, 1995, p. 123).

Em Adorno, portanto, firma-se um pensamento pedagógico porque há uma extrema preocupação com a criança, princípio que nutriu o pensamento pedagógico do século XVIII em geral (como vimos), entretanto, com relação ao frankfurtiano, não se trata somente da “formação da criança” propriamente, mas sim de aspectos ainda mais íntimos e profundos (para não dizer “inconscientes”) da esfera subjetiva humana e suas consequências na esfera social, trata-se da formação do “eu” das crianças:

[...] todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, pp. 121-122).

Por isso a vinculação necessária que Adorno estabelece entre uma teoria social e a psicologia, em especial a “psicanálise”¹³⁵: “Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda [leia-se psicanálise]” (ADORNO, 1995, p. 149).

O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa (LEO MAAR, 1995, p. 19).

Em Adorno, assim como observamos em Kant, não poderíamos assinalar um sistema pedagógico propriamente dito, e sim o desenrolar de uma teoria que gira em torno, de forma persistente, dos temas da “oportunidade perdida” (COHN, 1986, p. 24), da “regressão” (barbárie) na civilização, e da “não-emancipação”, manifestações (conceitos), segundo ele, passíveis de serem observadas ainda na primeira infância. Em

¹³⁵ Segundo Wiggershaus (2006, p. 113), Adorno: “Considerava a psicanálise freudiana a ciência empírica do inconsciente que vinha preencher o quadro estabelecido pela filosofia transcendental”.

Adorno, a questão da falta de autonomia e de emancipação, observada em nossos tempos, decorrem da ausência de uma real “experiência formativa”, prejudicada por aspectos tanto da constituição subjetiva quanto das condições objetivas na formação do sujeito. Os temas que fazem laço à questão da pedagogia, em Adorno, são abordados, quase sempre, quanto aos seus efeitos negativos na formação (educação) em geral. O tema da emancipação, segundo a sua dialética negativa, poucas vezes aparece como prescrições de como é possível tornar a humanidade emancipada, e sim inicia-se enquanto questão de como e porque não foi possível a emancipação pós *Aufklärung*. A análise crítica de tais tópicos – o da “oportunidade perdida”, da “regressão” (barbárie), e da “não-emancipação” – entretanto, feita por Adorno ao longo de toda a sua jornada intelectual, almeja a viabilização de um conceito histórico, ou seja, um conceito não engessado, de “formação cultural” (*Bildung*): “Para esta teoria, a idéia de cultura não pode ser sagrada — o que a reforçaria como semiformação —, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996a, p. 389). Sua preocupação inicial, a de uma crítica interna do processo de esclarecimento, não intencionava a sua desqualificação total, e sim cobrar dele a realização de suas promessas e de seus princípios abandonados ou desviados pelo caminho, segundo ele, todos legítimos do ponto de vista de uma emancipação da humanidade, “[...] a reificação da própria vida não repousa num excesso, mas numa carência de iluminismo [esclarecimento] [...]” (ADORNO, 1986b, p. 81).

5.3 Experiência formativa e emancipação

Vemos Adorno perfilar uma outra concepção de *Bildung*, pautada, pois, numa “experiência formativa”, centrando-se numa vinculação mais contundente entre educação e ética, uma focalização político-social num sentido emancipatório. A experiência formativa, prejudicada pela separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual no interior do processo histórico de formação do trabalho social, teve como resultante a perda do sentido ético das relações sociais: o retorno à barbárie. Adorno sugere, de tal modo, uma reconstrução do sentido propositivo e emancipatório da formação cultural (*Bildung*), pautando-se primeiramente na compreensão do presente

como histórico (recusando um curso pré-traçado para o mesmo) a fim de nos afirmarmos como sujeitos refletidos da história:

A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não é da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada que se trata (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15).

E propõe uma articulação mais incisiva entre educação e ética, uma “educação política”, objetivando a se evitar os efeitos atroz de uma dominação da educação: “A contradição social é o ‘remédio’ para a ‘doença da sociedade’ que é a semiformação” (LEO MAAR, 2003, p. 473).

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 1995, p. 172).

E completa:

Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guardado 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 (ADORNO, 1995, p. 172).

A necessidade e a possibilidade de emancipação na cultura são elementos centrais do pensamento pedagógico adorniano, mas, sob certas condições psicossociais, a emancipação tornou-se praticamente mera promessa de civilização e ideologia de si mesma. Para torná-la efetiva e real, acompanhando o pensamento de Adorno, há de examinarmos alguns aspectos de suas concepções de sujeito e de negação (dialética negativa), concepções que apontam para a concretização de uma experiência formativa.

Adorno parece não embasar-se num entendimento sobre uma educação pautada num enfoque puramente subjetivista, demasiadamente racionalista, nem muito menos num conceito de educação unicamente baseado na formação para o trabalho – o que é diferente de uma formação “pelo” trabalho –, tais como cursos puramente técnico-científicos, uma educação científicista.

O princípio de individualidade, criação histórica da era moderna, desde os seus primórdios, apresentou-se limitado. Para o frankfurtiano, que nunca abdicara da crença numa razão libertadora, tal noção de sujeito, o conceito de indivíduo sobre a qual a sociedade burguesa se apoiou, já trazia em si uma fraqueza estrutural. A razão kantiana, que no programa inicial da teoria crítica lograva uma posição completamente distinta, a partir da *Dialética* passa a indicar o aprimoramento do anseio por subjugamento. Os princípios de individualidade e identidade tornaram-se ameaçados pelo avanço da sociedade como totalidade integradora e tendencialmente assimilada ao universal.

[...] na actual fase da evolução histórica, cuja avassaladora objectividade consiste apenas na dissolução do sujeito sem que dela tenha nascido novidade alguma, a experiência individual apoia-se necessariamente no velho sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas já não em si. Ele julga estar seguro da sua autonomia, mas a nulidade que o campo de concentração patenteou aos sujeitos ultrapassa já a forma da própria subjectividade (ADORNO, 2001, p. 05).

Sem nem mesmo ter experimentado os frutos de suas capacidades críticas e reflexivas, o sujeito abstrato da história individual e coletiva, como se apresenta em Kant e Hegel, logo converteu-se, na leitura de Adorno, numa razão alienada, apoiada no controle totalitário da natureza e na dominação incondicional do semelhante, desviando-se, assim, de seu objetivo emancipatório original, atrofiando-se justamente em direção ao seu caráter oposto: numa razão instrumental, que mantém uma relação com o objeto, logo também com o próprio homem, de forma ditatorial. Em Kant, a partir de sua confiança numa razão esclarecida, a dominação da natureza interna e externa do homem o conduziria, necessariamente, à autonomia. A razão instrumental (antes mais um componente da razão esclarecida), que se manifesta a partir das ciências positivistas (e pragmáticas) e do domínio técnico, tornou-se completamente repressiva, voltando-se contra as tendências emancipatórias da razão. A figura do indivíduo autônomo, que a ideologia burguesa instalou no cenário histórico ocidental, e que o capitalismo não tem

como efetivar, também não foi realizado e muito menos superado pelas revoluções socialistas: “Enquanto para Lukács, reificação diz respeito ao processo de objetivação da subjetividade alienada, em Adorno, seu sentido é o da supressão da heterogeneidade em nome da identidade” (RABAÇA, 2004, p. 77).

Numa sociedade tecida a partir de relações de troca, do igual pelo igual¹³⁶, sua formação social se constitui através do intercâmbio entre produtos e consumidores, e não entre sujeitos. A consequência mais próxima, do ponto de vista da educação, pode ser observada nos processos pedagógicos contemporâneos, que visam, quase que exclusivamente, a formação de cidadãos técnicos ajustados – do mais alto grau de instrução ao mais baixo – e não sujeitos livres aptos a exercerem sua autonomia. A regulamentação generalizada da vida em sociedade gera necessariamente a atrofia da capacidade crítica dos sujeitos, “[...] as pessoas ainda não se encontravam psicologicamente preparadas para a autodeterminação. Elas não se revelaram à altura da liberdade com que foram presenteadas de repente” (ADORNO, 1995, p. 123). A deturpação das consciências, por meio da homogeneização da cultura, é o preço se que paga para se assegurar uma pretensa “democratização material” e uma sensação de bem-estar comum.

A semiformação vai muito além de uma “perturbação pedagógica” no interior de uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida (LEO MAAR, 2003, p. 471).

Embora Kant nunca tenha desenvolvido uma “teoria do eu” propriamente dita, sua filosofia moral parte da suposição de um princípio sintetizador, um sujeito transcendental, formador de máximas morais. O interesse inicial da teoria crítica pela moralidade individualista de Kant (principalmente por Horkheimer) havia-o levado a considerá-la a origem da interiorização moderna. No dualismo da filosofia kantiana entre razão pura e razão prática, repousa também, segundo Adorno, a profunda distinção entre felicidade e dever. Internalizada, a moralidade individual se divorciou da ética

¹³⁶ Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno (e Horkheimer) nos lembra: “[...] o número tomou-se o cânon do esclarecimento. As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 22). Como consequência: “A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 23).

pública, postulando aquela inevitável distinção. A maneira como cada indivíduo, em sua moralidade privada, participa da sociedade sempre foi, no entendimento de alguns frankfurtianos – como o próprio Adorno, Horkheimer e Habermas¹³⁷ –, um ponto obscuro da filosofia kantiana, pois nela não se percebe como as relações sociais são estabelecidas. Isto pode ser justificado pela forma pouco avançada do capitalismo na época de Kant, que ainda não tinha gerado todos os fenômenos de massificação da sociedade que podemos constatar a partir do século XIX. Em sua época, uma filosofia focada em processos de individualização (identidade) se apresentava legítima porque sua compreensão política se constituía a partir da concordância entre os direitos de indivíduos livres. O indivíduo era ainda a célula, o elemento fundante da política. A ética kantiana, baseada numa moral individual (interna), não tinha sido ainda afetada pelas exigências do social, ao menos não de forma teoricamente perceptível. A sociedade, como objeto de interesse teórico, era ainda um conceito estranho à filosofia vigente, o qual apresentava apenas suas primeiras investigações, pois o processo de civilização burguês era uma reivindicação de vontades individuais conscientes de si. De agente social ativo, o indivíduo se torna presa de sua própria instauração. Quando o sistema capitalista tornou-se suficientemente determinante, houve uma inversão das determinações política, a política passou a ser concebida do ponto de vista de um sujeito totalmente diluído no todo da sociedade, desta forma, a precedência do dever para com o todo, em relação à satisfação pessoal, havia crescido a tal ponto que tal satisfação fora quase totalmente negligenciada. Para compensar a repressão da autêntica felicidade individual burguesa, a indústria cultural concebeu distrações e diversões de massa, a fim de esvaziar a insatisfação; e a educação, por sua vez, foi dominada e convertida em semiformação, veículo de acomodação das massas em sua experiência cotidianizada, prejudicando, assim, a possibilidade de aparecimento de qualquer foco de subjetividade, quanto menos de um sujeito capaz de usufruir de uma experiência própria, uma verdadeira experiência formativa. Assim sendo, Adorno propõe a reconstrução da individualidade do sujeito a partir da experiência viva, experiência com outros sujeitos, e não de forma idealista, a partir de uma racionalidade meramente abstrata, como prescrevera a moral burguesa inicial: “Se abrirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, exterioridade” (ADORNO, 1995, p. 169).

¹³⁷ A propósito de tal assunto em Habermas, consultar HABERMAS, 1984.

O que outrora para os filósofos se chamou vida converteu-se na esfera do privado e, em seguida, apenas do consumo, a qual, como apêndice do processo material da produção, se arrasta com este sem autonomia e sem substância própria (ADORNO, 2001, p. 04).

A crítica, por Adorno, é compreendida como princípio de negatividade, elemento constituinte do seu método que dá contorno a diferentes aspectos do seu pensamento: “As objeções a Adorno em nome de seu suposto pessimismo apontam para traços reais de seu pensamento [...] mas, sobretudo, suscitam uma questão de método” (COHN, 1986, p. 21). Contra a dialética “positiva”, responsável pela elaboração de muitas das “teorias do progresso”, de caráter meramente abstrato e fundamentadas em “fases” que se sucedem de modo quase mecânico – como a teoria tradicional –, Adorno propõe uma “dialética negativa”. Ao sustentar-se no domínio como princípio, domínio da natureza, do próprio meio e de si mesmo, o sujeito moderno findou por transformar-se, ele mesmo, em objeto de seu domínio, isto é, reificou-se: “Nenhuma teoria escapa mais ao mercado: cada uma é oferecida como possível dentre as opiniões concorrentes, tudo pode ser absorvido, tudo é escolhido” (ADORNO, 2009, p. 12). Seu trabalho permanente de negatividade, presente em seu processo dialético de conhecimento, se funde com o objetivo político, social e pedagógico a ser alcançado: uma filosofia que não se contenta em interpretar o mundo como mero existente e sim em empregar possibilidades de emancipação. A negatividade dialética, elaborada por Adorno, em tese “dialética negativa da sociedade”, consiste no entendimento da filosofia como antissistema, no esforço permanente de se evitar falsas sínteses e de desconfiar de toda e qualquer proposta definitiva para solução de problemas, típico das filosofias da identidade fechadas em si mesmas, meramente doutrinárias, e das teorias científicas baseadas em visões sistemáticas: “De fato, quem lê Adorno esperando definições fixas e acabadas jamais chegará ao seu texto” (COHN, 1986, p. 18). A dialética negativa como elemento central do pensamento de Adorno, não funciona como um cânone específico, pois não trabalha segundo regras pré-definidas e não produz um saber que permita a predição inequívoca da realidade, pois leva em conta o movimento incessante do pensamento: “A partir do momento em que passou a confiar em seus próprios impulsos intelectuais, o autor [ele mesmo, Adorno] aceitou como sua tarefa romper, com a força do sujeito, o engodo de uma subjetividade constitutiva; e não quis mais postergar essa tarefa” (ADORNO, 2009, p. 08).

A dialética negativa é um movimento permanente da razão na tentativa de resgatar do passado as dimensões reprimidas, não concretizadas no presente, transferido-as para um futuro pacificado em que as limitações do presente se anulem. A dialética negativa se confunde assim com a razão iluminista na concepção de Kant e Hegel, ou seja, em sua versão emancipatória (FREITAG, 2004, p. 48).

Seu pensamento pedagógico, portanto, se constitui de tal forma, como um desdobramento da sua dialética negativa. Seu pensamento educacional nega qualquer processo formativo preso à categorias fixas do condicionamento social: “A importância da educação em relação à realidade muda historicamente” (ADORNO, 1995, p. 144). Para Adorno, assim, é necessário dosar toda pretensão formativa, tal dosagem é a “ética”. A experiência formativa, uma proposta pedagógica que respeita a individualidade, mas que não ignora as bases objetivas da mesma, é um indicativo de uma formação do sujeito que não concebe o futuro como pré-traçado. A experiência formativa que falta ao sujeito, atualmente, é preenchida pela ideologia da semiformação, que dita a forma, a causa e os fins do destino de um sujeito, não o permitindo usufruir de suas próprias experiências. Os conteúdos éticos e políticos são a contrabalança da experiência formativa proposta por Adorno, uma quantidade mínima de valores que permita ao sujeito desenvolver-se e refletir sozinho sobre suas experiências no mundo vivido. Pensar, necessariamente, provoca resistência, negatividade, e finda por preparar o sujeito para a ação. Emancipar-se, para Adorno, antes de mais nada, é tornar-se consciente das poucas frestas de liberdade no mundo atual, e não acreditar-se livre num mundo dominado, é construir um caminho formativo próprio utilizando a negatividade, própria da razão crítica, a seu favor, “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

6 Conclusão

Este trabalho foi concebido tendo em vista três perspectivas: uma histórica, uma filosófica e outra pedagógica. No plano histórico, tive a pretensão de traçar certo “resgate” de algumas condições sociopolíticas em que se situaram os autores em questão, com a intenção de justificar algumas posições filosóficas e pedagógicas aqui esboçadas e suas relações com algumas obras destacadas. No espaço dedicado à Kant, por exemplo, foi possível delinear uma afinidade entre o movimento religioso do pietismo, determinante na Prússia do século XVIII, e sua filosofia moral. Pudemos acompanhar alguns reflexos de suas concepções pedagógicas em seu pensamento crítico e pedagógico. Neste mesmo viés, constatamos com que postura ocupou-se Kant frente ao Esclarecimento e qual a sua posição com relação ao Iluminismo em geral. Nos capítulos voltados ao pensador Adorno, destacamos algumas condições e precondições históricas do advento da “Escola de Frankfurt” e qual o impacto que a mesma suscitou no pensamento filosófico do século XX, assim como o legítimo papel das reflexões adornianas dentro dela. Observamos até que ponto o pensamento de Adorno é influenciado pela teoria crítica e o quanto o mesmo impôs suas ideias e seu estilo, de modo a precipitar algumas mudanças de paradigmas no programa inicial da “Escola”. O intuito principal de enfatizar também um percurso histórico (quase biográfico) sobre os dois filósofos em questão foi o de demonstrar, ao menos em parte, o alcance da “experiência formativa” de cada um deles, ou seja, como suas circunstâncias históricas puderam afetar seus horizontes intelectuais ao ponto de requererem algumas mudanças teóricas e práticas no plano pedagógico de suas épocas. No contexto da experiência formativa dos pensadores aqui abordados, é importante destacar, por exemplo, que ambos viveram em tempos históricos bastante agitados, épocas de rompimentos, de revoluções políticas e científicas, portanto, radicalmente formativas, pois todo rompimento gera estranhamento, e, por sua vez, tensões. Na época de Kant – que presenciou, à distância, a eclosão da Revolução francesa – as revoluções teóricas encorajaram os homens a lançarem-se à ação política; a violência civil fora imposta em nome da razão, seu princípio efetivo de negatividade ordenava derrubar os muros das velhas ordens políticas e filosóficas que serviam de entraves ao conhecimento e à liberdade. Na época de Adorno – que atravessou as duas Grandes Guerras Mundiais, testemunhou a ascensão e a queda do nazismo (que, por ser judeu, poderia ter sido

vítima fatal dele), e ainda presenciou a eclosão e a derrocada do socialismo-comunismo em vários países do leste europeu e do oriente –, inversamente, as revoluções, com seus propósitos totalitários e totalizantes, acabaram por dissolver o sujeito no todo social através da débil e precária formação política e da indústria cultural, condenando os homens, paulatinamente, à ignorância, à semiformação e ao estado de não-emancipação. Os objetivos pedagógicos de uma autonomia e uma emancipação possíveis não pareciam ainda completamente perdidos, mas mostraram-se bastante prejudicados e obscurecidos no contexto histórico do frankfurtiano.

Segundo a *Dialética do Esclarecimento*, o princípio de barbárie se encontrava incorporado ao próprio princípio civilizatório, a Odisseia, “[...] um dos mais precoces e representativos testemunhos da civilização burguesa ocidental [...]” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, pp. 15-16), segundo os autores daquela obra, foi seu melhor exemplo. O mito é constituído por elementos fantasísticos, componentes da magia, contudo é também princípio de ordenação do mundo, o que aponta para princípios racionais: “Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20). Ao desafiar os deuses, logo a ordem mítica, Odisseu (ou Ulisses) torna-se modelo de questionamento da ordem social (ainda que percebida como ordem cósmica), todavia, ao mesmo tempo, lhe impôs outra categoria de dominação. Ao romper a relação natural do homem com a natureza, princípio fundante da civilização, ele instituiu, ao mesmo tempo, uma postura de progresso, mas também de regressão. Naquela mesma obra, Adorno e Horkheimer demonstram-nos a correspondência dialética entre mito, Esclarecimento, progresso e barbárie, o ato e o movimento violento de rompimento contra uma ordem estabelecida retorna para si como barbárie estabelecida: “De Homero aos tempos modernos, o espírito dominante quer navegar entre a Cila da regressão à simples reprodução e a Caribde da satisfação desenfreada” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 43). Na retórica contida na *Dialética do Esclarecimento*, a primeira vista pessimista ao extremo, já observamos elementos que sugerem a possibilidade de uma mudança social positiva, de forma que o objetivo emancipatório inicial da teoria crítica não está totalmente perdido.

Na época de Kant, o ideal de se alcançar a autonomia filosoficamente prescrita era inseparável do plano cultural, para tornar-se um sujeito autônomo era preciso, antes, necessariamente, tornar-se culto, a instrução do indivíduo deveria refletir-se no aperfeiçoamento da coletividade: “A formação era tida como condição implícita a uma

sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ADORNO, 1996a, p. 391); alguns séculos após, e em especial nos dias atuais, a imagem de um sujeito culto tornou-se estereotipada, tendo que corresponder a certos perfis de comportamentos que se espera de um intelectual. A imagem de um sujeito astuto e inteligente, antes indispensável, desejada e enaltecida, quando reconhecida, agora, passou a provocar a ira, o rancor e a agressividade direta da parte daqueles que não conseguem inserir-se numa cultura intelectual. A imagem do sujeito crítico, desde os tempos de Kant, não cessa em ser vinculada à imagem do sujeito “inconveniente”, “pessimista” e “perturbador da ordem”. Uma sociedade encoberta por patologias homogeneizantes não tolera mentes sadias e precavidas. Sujeitos críticos e esclarecidos, segundo aquela ordem, devem ser imediatamente ajustados. A semiformação, assim, é combativa e auto conservadora, ela nos ordena adoecer. A razão instrumental, irracional e despótica por definição, converte-se em força bruta e não perdoa os que se proclamam autônomos e emancipados.

É, ao mesmo tempo, espiritualmente pretensioso e barbaramente antiintelectual. É cristalina a afinidade entre a semicultura e a pequena burguesia; porém, ao socializar-se a semicultura, seus ímpetos patéticos começam a contagiar toda a sociedade, instaurando o pequeno burguês posto em circulação como caráter e tipo social dominante (ADORNO, 1996a, p. 406).

Se, segundo Kant, a educação possibilitaria retirar o homem de seu estado de selvageria natural, passados alguns séculos, o próprio processo formativo, a princípio um processo educacional, segundo Adorno, mergulha o homem num estágio ainda mais regredido, pois a formação contemporânea, pré e pós *Auschwitz*, segundo o frankfurtiano, é formação para a barbárie. Não existe mais ameaça de regressão e barbárie na cultura, pois ela já ocorreu e ainda ocorre: a época “em esclarecimento” se encerra em *Auschwitz*. O que Kant não contava é que a razão, além de conter nela mesma elementos destrutivos em direção aos objetos, segundo uma razão instrumental, poderia ser ela também autodestrutiva, o que limita bastante o horizonte das possibilidades de uma crítica confiável sobre si mesma. Para Adorno, tal conceito de educação conferido pelo Esclarecimento, em especial por Kant, ora focado numa disciplina da razão, converte-se numa razão disciplinadora. O conteúdo normativo de tal conceito de disciplina foi isolado, resumido numa disciplina para o puro dever, um

dever vazio de conteúdo. Essa prerrogativa da razão, segundo o frankfurtiano, foi aproveitada por sistemas totalitaristas, por sua vez, autoritários, pelos quais as massas se tornam dispostas a corresponder a qualquer tipo de ordem, seja aos “inocentes” *jingles* publicitários, seja à ideologia nazista. A semiformação, portanto, é uma legião pronta e exemplarmente obediente.

A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Assim, qualquer análise sobre o contexto educacional contemporâneo deve levar em consideração as forças e os processos de homogeneização da sociedade, sem eles, qualquer discurso sobre a educação e a pedagogia em nossos dias tornam-se meras retóricas vazias, que contribuem para a proliferação de insipientes “reformas educacionais” que apontam para objetivos duvidosos e abstrusos. Na medida em que os processos de socialização do ser humano são os principais responsáveis pelo atual estado de barbárie na cultura, Adorno nos sugere recusá-los, é preciso ir de encontro a tais processos de formação. Se a barbárie é a intransigência contra o outro – o crítico, o letrado, o judeu, a mulher –, ela é justamente o contrário de uma formação cultural. É necessário resistirmos a ela. Para Adorno, criticar significa “não aceitar”: não aceitar o objeto como dado, a verdade como estática, e a situação social como forma pronta e acabada. A recuperação da cultura passa pela negação da própria cultura, mas parece que andamos, mais do que nunca, na contra corrente de tal compromisso.

Passados mais de quarenta anos da morte de Adorno (que faleceu em 1969), a sociedade, em escala global, tornou-se mais tecnológica do que nunca. O progresso das ciências (da tecnologia) e o progresso da humanidade, hoje, não somente caminham em sentidos extremamente opostos, como parece pouco provável que se encontrem novamente. A emancipação, de promessa não cumprida converteu-se em promessa esquecida. Testemunhamos, assim, ao triunfo da razão instrumental.

Aquela coerência em si mesma, que os produtos da indústria cultural já afirmavam na época de Adorno, hoje ganhou mais densidade e articulação. A interseção entre o mundo digital e o mundo “virtual” é o ponto onde todos os artefatos

tecnológicos da nossa era convergem para formar um sistema no qual o verdadeiramente humano é devidamente excluído. Os instrumentos e materiais mais gastos e obsoletos, por servirem ao sistema em seu valor social de reciclagem, ainda conseguem ser reaproveitados ou “convertidos”, a indústria cultural vangloria-se por sua espantosa capacidade em transformar detritos em novidade cultural altamente lucrativa, mas os gestos genuinamente humanos, há muito, não conseguem mais encontrar lugar neste império cada vez mais dominante dos *gadgets* sobre as pessoas. Tais instrumentos tecnológicos, que deveriam proporcionar uma existência mais digna ao homem, como apregoa a ideologia da razão instrumental, foram transformados em seres com vidas próprias, lançados numa outra realidade para além da nossa, os quais, dentro do círculo de sua funcionalidade, são projetos para manter conosco uma verdadeira “relação libidínica” (PUCCI, 2003, p. 13), nos exigindo dedicação, idolatria, enfim, paixão. Tal relação é minuciosamente incentivada porque favorece, ao extremo, o desenvolvimento das “virtudes” do capitalismo: o cálculo, a precisão, a eficiência, que, em detrimento da formação humana, nos torna funcionais, insensíveis: “No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995, p. 130).

No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios. [...] Seu amor era absorvido por coisas, máquinas enquanto tais (ADORNO, 1995, p. 133).

Criticar o totalitarismo da tecnologia, nos nossos dias, equivale a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo. Tal resistência é comumente encarada como sinal de má cidadania, resignação diante do novo e falta de capacidade intelectual para adequar-se a novas ferramentas de trabalho. Reações como estas fazem parte da defesa da ordem social tecnológica vigente, que produz e reproduz a frieza das relações, que, segundo Adorno, reforça a ausência de experiências formativas. As relações humanas, antes

“mediadas” pela tecnologia, hoje tornaram-se completamente “determinadas” por ela. A experiência formativa, para além de uma exclusiva formação intelectual, deve levar em consideração as experiências afetivas do sujeito, em especial aquilo que há de mais subjetivo no ser humano: o “amor”. Em *Educação e Emancipação*, Adorno chama a atenção para a ausência de amor que a insensibilidade tecnicista enseja nas pessoas, o amor próprio, a autoestima, e o amor para com os outros, “[...] a deficiência de amor, repito, é uma deficiência de *todas* as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje” (ADORNO, 1995, p. 134, grifo do autor). Longe de uma pregação cristã, uma mera apologia narcisista, ou um discurso romântico sobre o amor, para Adorno, a inserção deste conceito no contexto pedagógico em direção a uma experiência formativa, equivale ao desnudamento da frieza das relações, ao despojamento do contato humano mediado pelas coisas, do amor obrigatório e preestabelecido, do amor estereotipado pelas paixões pré-encenadas, do amor fetichizado, que repele o desejo e a demanda ao outro em direção a objetos inanimados. Nada pode ser mais perverso no ser humano que uma falsa forma de amar, este é um grave sintoma nos nossos tempos. O amor vazio, a manipulação travestida de ternura e felicidade, pode provocar consequências tão nefastas quanto o mais sincero ódio e rancor.

[...] não é possível mobilizar para o calor humano pais que são, eles próprios, produtos desta sociedade, cujas marcas ostentam. O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Além disso o amor não pode ser exigido em relações profissionais intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor — provavelmente na forma mais imperativa, de um dever — constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar (ADORNO, 1995, pp. 135-136).

O incentivo à busca de experiências próprias ao sujeito, experiências formativas, reforça a constituição de uma consciência não conformista, uma consciência ética. Em sua época, o rádio, o cinema, e a então muito recém-criada, televisão, eram as tecnologias mais avançadas e conhecidas da comunicação de massas, contudo, Adorno não se esquivou de tais complexos, criticava de dentro deles. Sua postura crítica não foi aquela do cientista indiferente, que se afasta (ilusoriamente) do objeto para analisá-lo e depois descartá-lo de vez, “[...] o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir

consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada” (ADORNO, 1995, p. 136). Adorno elaborou seus exames, primeiramente, amoldando-se aos objetos para fazê-los falar por si mesmos, portanto, sem os renegar. Erigia suas análises sobre os meios de comunicação modernos não “somente” escrevendo sobre eles, mas a partir do interior deles. Para avaliar os conteúdos dos jornais (impressos), das revistas, das rádios, do cinema e da televisão, foi necessário, para Adorno, estar junto a eles, fazer-se aparecer em meio àqueles mesmos veículos, como se dissesse: esta voz que vos fala e esta imagem que a vos aparece, também pode ser a do rádio e a da tevê, tudo depende do uso crítico que nós, ouvintes e telespectadores, podemos fazer deles. Sabemos que Adorno participou de inúmeras entrevistas e proferiu muitas palestras em rádios e tevês alemãs, especialmente na década de sessenta, o que nos leva a crer que ele não criticou os aparelhos tecnológicos puramente pela existência deles, mas pela forma e os propósitos para os quais são usados e os conteúdos por eles vinculados. Apesar da ambiguidade presente em suas produções, os meios tecnológicos, segundo o pensador, podem ainda guardar certas possibilidades formativas e educacionais, “[...] este veículo já não é visto a partir de uma perspectiva de confronto, mas que se procura estreitar as relações e a convivência com ele” (ADORNO, 1995, p. 75)¹³⁸. Se ensinar a pensar, para Kant, era condição imprescindível para uma pedagogia possível, para Adorno, num mundo dominado pelas demandas e pelos produtos da indústria cultural, nos cabe uma formação capaz de nos auxiliar na elaboração crítica de seus conteúdos, como, por exemplo, ir ao cinema ou ver tevê sem ser iludido, ou seja, sem se subordinar àqueles como ideologia. Uma ação genuinamente emancipatória depende também da retificação de problemas que se instauram no pensamento, mas a forma de concebê-lo não deve ser mais a mesma, nem como pensamento abstrato, nem como pensamento coisificado. Tal forma de reflexão exige que a razão esteja liberta de promessas de autonomia pautadas na pura instrumentalidade, ou seja, que se evite a pura formalização de si mesma. Isso não significa, pois, abandonar ou evitar as potencialidades da razão, mas sim recuperar seu conteúdo positivo, seu sentido emancipatório.

¹³⁸ O “veículo” em questão, citado por Adorno, é a “televisão”, mas toda referência feita pelo pensador com relação à mesma, em seu texto *Televisão e formação* (In: ADORNO, 1995, p. 75-95), podemos estender a análise, no contexto atual, da rede mundial de computadores, a “internet”. Se por um lado a internet tem um poder de difusão muito maior que a televisão, por se tratar de uma rede de comunicação em escala mundial, por outro ela não possui ainda a abrangência e a presença que a televisão conquistou ao longo de mais de cinco décadas. Entretanto, isso é uma mera questão de tempo. Sobre este tema, além de Adorno (1995) conferir também ZUIN, Antônio A. S. *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012.

Adorno chama ainda a atenção para a questão da transmissão de comportamentos que são veiculados pelos produtos da indústria cultural: “Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma ‘vida saudável’” (ADORNO, 1995, p. 84); os quais, desde muito cedo na vida das pessoas, ou seja, desde a primeira infância, incutem formas de pensar e estilos de vida que não propiciam uma formação cultural que conduza à autonomia e à emancipação, e, o que é mais grave, reforça o ódio para com aquela, “[...] no fundo não somos educados para a emancipação [...]” (BECKER, 1995, p. 169-170). A primeira via da influência das ideologias é a padronização dos comportamentos, “[...] já no início da socialização podem se colocar condições que impliquem uma ausência de emancipação durante toda a vida” (BECKER, 1995, p. 172).

No lugar do amor romântico sonhado pelo poeta se intercala a telenovela, no lugar do sexo vivido se vê o filme pornô, em lugar de liberdade autêntica se vive a liberdade de escolha entre produtos lançados no mercado (FREITAG, 2004, p. 73).

A semiformação, esteticamente muito bem disfarçada de refinamento, como toda ideologia, necessita autojustificar-se incessantemente, modelando pessoas, desta forma, através do fetiche do “manter-se atualizado”. Como consequência, o semiculto confunde notícia com conhecimento, boato com dado histórico, o mero habitual com cultura, logo: “A informação cultural, mascarada de gosto artístico, se desnuda como destruição” (ADORNO, 1996a, p. 403).

É presumidamente bem menos importante para o contexto social dominante quais as doutrinações ideológicas específicas que um filme sugere a seus espectadores do que fato de que estes, ao voltarem para casa, estão mais interessados nos nomes dos atores e nos seus casamentos e casos amorosos (ADORNO, 1986b, p. 87).

Ao acomodar-se à perene presentificação do ordinário, negando a possibilidade de elaboração do seu passado, o sujeito contemporâneo identifica-se com o caos da vida

cotidiana¹³⁹, tornando a organização de seus pensamentos tarefa impraticável e sua existência uma eterna irrealização, porque a felicidade, de promessa futura torna-se promessa impossível.

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga (ADORNO, 1996a, p. 404).

A experiência formativa é o antídoto para a influência do comportamento preestabelecido. Para Adorno, tornou-se urgente que a escola, mesmo diante das sedutoras esferas integradoras e destruidoras da cultura, retome em suas mãos um processo de formação cultural que favoreça a reflexão crítica, a resistência, enfim, o esclarecimento. Por isso o mesmo, segundo ele, a educação deve ser reforçada em seu papel político, ou seja, uma educação como crítica da semiformação, e não somente uma educação voltada “para a emancipação”, pois, a emancipação, ela mesma, como compromisso ético previamente idealizado, corre o risco de entrar também nas malhas da tendência à integração na sociedade, “[...] num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de minoridade [...]” (BECKER, 1995, p. 180). A ideia de emancipação, e até mesmo a ideia de educação, se convertida em ideologia, corre o risco, por exemplo, de ser inscrita nos currículos das escolas particulares das classes sociais mais abastadas como um “diferencial” a mais para a formação dos seus filhos. Mas, numa sociedade muito mais preocupada em adestrar ideologicamente “campeões” e “vencedores” sociais, negociando talentos artificiais, uma formação que nutre o desejo de cultivar sujeitos emancipados, soa até burlesco.

O que antes estava reservado ao rico e ao *nouveau riche* se converteu em espírito popular. Um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade por semicultura (ADORNO, 1996a, p. 400).

¹³⁹ Ainda que o capitalismo fosse pouco desenvolvido, tal identificação já era observada na modernidade, como nos lembra Rousseau (1978, p. 337): “[...] esse tumultuoso concurso de homens de todas as idades e de todos os estados que parecem ávidos, desde a aurora até o deitar do sol, de se obsequiarem reciprocamente [...]”.

Numa sociedade que se tornou ideologia de si mesma, Adorno nunca perde de vista a tendência contínua à ideologização de todas as suas particularidades, pois o que se espera sempre é que tudo se mantenha “sob controle”. A autonomia e a emancipação, a serviço do mundo administrado, também não estão livres de virarem mercadorias nas mãos da indústria cultural, a serviço da mera demanda por “autossatisfação” podem certamente serem vendidas como sinônimos de fama e sucesso: “A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação” (ADORNO, 1996a, p. 400). Um conceito de emancipação que não prime pela capacidade de reflexão corre o risco de ser transformado num mero valor social vazio de conteúdo ético (como se tornou, por exemplo, o conceito de democracia na sociedade ocidental).

A idéia de formação está predestinada a isso porque, analogamente à alucinação racial, exige do indivíduo apenas um mínimo para que alcance a satisfação do narcisismo coletivo: basta a freqüência a um certo colégio ou instituto, ou, ainda, a simples aparência de se proceder de uma boa família. A atitude em que se reúnem a semicultura e o narcisismo coletivo é a de dispor, intervir, adotar ares de informados, de estar a par de tudo (ADORNO, 1996a, p. 403).

A crítica é pedagógica em sua essência. Seja como crítica da razão, seja como crítica social, a tarefa de impor limites ao conhecimento e o trabalho de composição de um discurso dialético da realidade presente, impõem ao sujeito, necessariamente, uma perspectiva formativa. O trabalho crítico, quer tenha como escopo os objetos, quer tenha como finalidade o próprio sujeito, não tem como não alterar nossa visão sobre a realidade conceitual e material que nos cerca, quando não altera a própria realidade. Da mesma forma que o Século das Luzes fora um momento da filosofia fortemente dedicado às questões da educação, os tumultuados séculos XIX e XX, que propiciaram a aparição da Escola de Frankfurt, também geraram, a partir da crítica social, consequências pedagógicas. Desta forma, o plano filosófico e o plano pedagógico deste trabalho aparecem de forma sobreposta, em todos os nossos apontamentos tentamos levar em consideração principalmente duas coisas: a filosofia moral kantiana aponta para uma pedagogia como princípio no qual a razão deve tornar-se capaz de alcançar a autonomia; e a dialética adorniana (seja ela crítica, negativa ou estética) leva em consideração a experiência formativa, um tipo de formação cultural capaz de fomentar

uma emancipação efetiva do sujeito em seu meio social. O otimismo racional kantiano e o pessimismo histórico de Adorno entrecruzam-se aqui por meio dos dois conceitos que tentamos abordar em suas perspectivas pedagógicas. Entre a autonomia kantiana, a qual visava a sua pedagogia, e a emancipação adorniana, encontramos um longo processo de transformação das condições materiais do sujeito moderno. Segundo Adorno, o conceito de autonomia em Kant era normativo por demais, se não, puramente lógico (ideal), pois não levava em consideração a formação social do homem em suas bases materiais, somente a sua formação como indivíduo e não como um membro consciente de sua participação em um dado meio social. O sujeito autônomo kantiano era, portanto, ainda que cosmopolita, ahistórico: “O momento da objetividade da verdade, sem o qual não se pode imaginar a dialética, passa a ser implicitamente substituído por positivismo vulgar e por pragmatismo, ou seja, em última instância: por subjetivismo burguês” (ADORNO, 1986b, p. 86). Em seus textos pedagógicos, Kant postulou as condições, ainda que sem garantias totais, de uma educação da razão que primava pela autonomia, Adorno, por sua vez, questiona por que, ainda que baseando-se na razão, tal autonomia não se concretizou, ou seja, põe em questão os estados de não-autonomia do sujeito e de não-emancipação da humanidade.

Entre o sujeito moral kantiano, sustentado pela capacidade crítica da razão, e o sujeito sem essência definida do século XIX e XX – um sujeito liquidado –, “vítima” da dominação cultural, foi possível, de tal modo, traçar um plano explicativo de um ponto de vista filosófico e pedagógico. A promessa de autonomia, em especial preconizada por Kant, mostrou-se, segundo Adorno, uma promessa burguesa de felicidade individual. Até Kant, o sujeito burguês não significava aquele que, consciente ou inconscientemente, defendia as prerrogativas do capital, e sim aquele que necessitava transitar numa sociedade com seus direitos individuais conquistados. O sujeito kantiano (burguês) é individualista nesse sentido. Mas não há individualidade possível sem uma estrutura político-social que garanta a existência de tal indivíduo. Num tipo de sociedade baseada em estruturas totalitárias, ou que possui democracias de fachada, essa forma de individualidade torna-se praticamente impossível. O indivíduo, aquele que é literalmente *individuum*, “indivisível”, aquele que identifica-se consigo mesmo, deixa de sê-lo, tornando-se coisa divisível, um conjunto de dados e perfis que correspondem aos fins do mercado. Os rumos históricos do século XVIII em diante, em especial a partir da ascensão do capitalismo, necessitaram de um solo aparentemente democrático, ou seja, uma política que garantisse, jurídica e ideologicamente, a propriedade privada e

o liberalismo econômico. Assim, quando o sujeito moral kantiano mal fazia sua aparição, quando ainda colocava sua cabeça no mundo, fora absolvido pelos processos de integração ao todo social, sendo impedido de realizar a sua autonomia. Ou, dito de outra forma, o indivíduo, de maneira não tão deliberada, através dos processos de dominação, “entregou” as formas e as possibilidades de realizar sua autonomia ao todo social. Destarte, não seria mais ele, o sujeito, individualmente, o suporte de sua própria liberdade, e sim o coletivo. A autonomia, de uma busca subjetiva por uma liberdade prometida pela razão a si mesma, torna-se uma espera por liberdade prometida por um outro. Ao confiar sua subjetividade ao exterior, o sujeito é dissolvido por ele, não há mais interioridade aos moldes do Esclarecimento, logo não há mais sujeito na forma defendida pela moral kantiana.

Segundo Adorno, a autonomia, na forma kantiana, assim, não é provável de realizar-se, não porque Kant estivesse equivocado quanto a sua concepção de sujeito moral, mas porque tal sujeito não existe mais e nem as condições materiais e subjetivas de nossa época são mais propícias à concepção de tal sujeito moral (autônomo), “[...] não se realiza como liberdade meramente subjetiva, enquanto persistam as condições que objetivamente a negam” (ADORNO, 1996a, p. 398). Uma emancipação possível, para Adorno, deve ser encarada, primeiramente, como uma emancipação compatível com as condições objetivas do nosso tempo, dispensando qualquer emancipação baseada unicamente em conceitos puramente abstratos. O conceito de emancipação deve levar em consideração o social, a realidade do sujeito numa dada conjuntura histórica, o que praticamente não foi levado em conta pelos filósofos do século XVIII.

Tal questão, para Adorno, não é tanto “como é possível uma emancipação?”, e sim, segundo sua dialética negativa, “porque a emancipação não se realizou e não se realiza?” O pensador parte de um princípio de negação da emancipação: ela não existe ainda, e, segundo os meios objetivos e subjetivos atuais, está longe de realizar-se; este é o primeiro passo rumo a formalização conceitual sobre a efetivação de uma real emancipação. Num mundo tomado por processos falseadores da realidade, encontramos uma liberdade condizente com o seu tempo: uma falsa liberdade. Num mundo dissimulado, adaptado a si mesmo, constituído por homens dominados por processos ideológicos totalizantes, processos reificantes, o homem ou abdica de um resquício de liberdade em troca de uma felicidade pré-determinada pelo todo social, ou aliena-se completamente em processos ilusórios travestidos de autonomia – um carro autônomo, um aparelho eletrônico autônomo, a autonomia da bolsa de valores etc. O homem

contemporâneo se conforma e se realiza com a “autonomia” dos seus objetos de consumo, pois perdeu a consciência, e mesmo a coragem, diante da própria: “O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto” (ADORNO, 1986a, p. 93). Uma emancipação possível, segundo Adorno, e nesse sentido tal ideia se assemelha à autonomia kantiana, deve partir de um esforço pessoal do sujeito. A diferença é que, no mundo atual, tantas outras forças se opõem ao sujeito, transformando-o em objeto; além de que, tal esforço individual, em Adorno, não depende mais unicamente da “razão”, porque tal noção de razão, razão autônoma, foi relativizada depois da *Dialética do Esclarecimento*. A razão, em seu aspecto instrumental, de fato tornou-se esfera autônoma, mas o sujeito, não necessariamente, tornou-se emancipado.

Perguntar sobre as condições de possibilidade de uma emancipação na contemporaneidade, é questionar a respeito das prerrogativas de uma formação no contexto de um mundo administrado. Desta forma, a pergunta sobre uma emancipação possível lança-se, necessariamente, como uma questão pedagógica, uma depende da outra. No contexto educacional de um mundo totalmente integrado, não há como escapar da condição de uma formação em sua faceta ideológica, não há como ignorá-la. O sistema capitalista, da época de Adorno até a nossa, ainda que revestido de disfarces atenuantes, tornou-se muito mais abrangente e dominante do ponto de vista social, logo, as condições para uma emancipação também se tornaram mais complexas e distantes de realizar-se: “O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo” (ADORNO, 1995, p. 182). A força da alienação, de forma geral, parece bem mais intensa atualmente, pois não diz mais respeito à tomada de consciência dos processos de formação material da sociedade, como era para Marx (uma emancipação da classe trabalhadora)¹⁴⁰, nem se trata, somente, de tornarmo-nos conscientes da própria alienação que nos prende ao mundo administrado. A diferença entre um sujeito emancipado e um sujeito não-emancipado não se encontra mais na ausência da consciência, mas talvez num excesso de falsas consciências, num acúmulo de ideologias

¹⁴⁰ Engels, no Prefácio à edição inglesa de 1888 do *Manifesto do Partido Comunista*, explicita quanto a este ponto: “Marx, que redigiu esse programa de modo a satisfazer todos os partidos, confiava inteiramente no desenvolvimento intelectual da classe operária, que resulta certamente da ação unitária (*combined action*) e da discussão mútua. Os acontecimentos e as vicissitudes da luta contra o capital, as derrotas ainda mais do que as vitórias, não poderiam deixar de fazer com que os homens tomassem consciência da insuficiência de suas panaceias favoritas e de abrir caminho para uma completa compreensão das verdadeiras condições da emancipação da classe operária” (MARX e ENGELS, 1998, pp. 21-22).

dominantes, pois, ao nos tornarmos conscientes delas, a emancipação se tornaria automática, o que não ocorre. Segundo Adorno, para entendermos a carência de emancipação, assim como de autonomia, segundo as circunstâncias socioculturais atuais, temos que levar em conta, sobretudo, a formação da personalidade. A partir de seus apontamentos sobre o saber psicanalítico, Adorno faz referência a uma “educação formal do eu”, afirmando, baseado em Freud, que existem forças constitutivas, internas ao homem, forças pulsionais inconscientes, que também se opõem a ele próprio, funcionando como verdadeiras resistências internas:

[...] atualmente a sociedade premia em geral uma não-individação; uma atitude colaboracionista. Paralelamente a isso acontece aquele enfraquecimento da formação do eu, que de há muito é conhecida da psicologia como “fraqueza do eu” (ADORNO, 1995, p. 153).

Trata-se de deficiências na constituição de sua personalidade (seu “eu”), as quais o sujeito poderá carregá-las para o resto de sua vida. Por mais reta que seja a formação da sua razão, tais forças podem sobressair-se a ela, o sujeito é obrigado a enfrentá-las por si mesmo ou simplesmente deixar-se levar por elas e por outras demandas puramente externas. Tal defasagem psicogênica reflete-se na dificuldade em estabelecer experiências formativas próprias, o que dificulta ainda mais a possibilidade de uma emancipação. Por este motivo, Adorno insiste no aspecto pedagógico de sua concepção de experiência formativa, por ser única em cada sujeito ela se opõe às forças integralistas do todo social. Outra grande dificuldade, como nos aponta o pensador frankfurtiano, encontra-se em não possuímos a disposição em recusá-las, trata-se de um “não-querer” livrar-se delas, negando, assim, o conteúdo ético da formação. Isso nos remete à assertiva kantiana, contida em *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*, como sendo a “preguiça” e a “covardia” dos homens as verdadeiras causas da condição de minoridade, do estado de não-emancipação, portanto, em que a humanidade se encontra.

Uma emancipação possível deve resgatar também o tempo roubado do sujeito, o qual foi perdido para o mundo administrado. Uma formação própria exige um tempo próprio, um tempo do sujeito, que não deve pertencer a outro ou a sistema algum. Emancipar-se é não alienar-se, de livre iniciativa, a esse mundo semiformado. Impor-se contra a semiformação é uma das metas da experiência formativa. A análise do processo

de como uma falsa consciência, uma falsa aptidão, se formou em si próprio é uma pista de como evita-la.

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p. 181).

Assim, seja como autonomia do homem singular, seja como emancipação da humanidade, a interpretação filosófica e pedagógica de ambos os conceitos convergem em sua compreensão como desenvolvimento gradual e progressivo da formação pessoal e social de um sujeito: “Nestes termos ele [Kant] determinou a emancipação de um modo inteiramente conseqüente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser” (ADORNO, 1995, p. 181). A compreensão de tais conceitos, tanto para Kant quanto para Adorno, consiste essencialmente num retorno do sujeito a si mesmo, fortalecendo sua autoconsciência crítica, conseqüentemente, sua capacidade de pensar e de resistir. Desta forma, o esforço intelectual em tematizá-los (os conceitos de autonomia e de emancipação) implica numa experiência formativa, e, por sua vez, numa tentativa de libertação, “[...] isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente [...]” (BECKER, 1995, p. 170). Num contexto de uma educação massificante, a vigilância e a recuperação constante sobre tais conceitos, segundo a ótica dos filósofos citados, podem nos conceder valiosos parâmetros para analisarmos e criticarmos as circunstâncias pedagógicas no nosso tempo. Desconsiderar o empenho intelectual pela busca de autonomia e emancipação é reforçar o princípio destrutivo que paira no mundo contemporâneo: a barbárie. Insistir no resgate de tais ideais como meta ou fim educativo, como princípio ético inalienável, é contribuir para que a humanidade aja positivamente em nome da sua própria conservação, uma conservação com encaminhamentos e fins éticos.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ADORNO, Theodor. W. **A indústria cultural**. Tradução de Amélia Cohn. In COHN, Gabriel (Org.). Theodor W. Adorno. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986a, p. 92-99.

_____. **Crítica cultural e sociedade**. Tradução de Flávio R. Kothe. In COHN, Gabriel (Org.). Theodor W. Adorno. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986b, p. 76-91.

_____. **Progresso**. In: Lua Nova: revista de cultura e política, 1992, nº 27, p. 217-236.

_____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Teoria da Semicultura**. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação, Ano XVII, nº 56, Campinas: Editora Papyrus, dez/96a: 388-411.

_____. **Textos Escolhidos (Coleção: Os Pensadores)**. Consultoria: Paulo Eduardo Arantes; Traduções de Zeljko Loparic, Andréa Maria Altino de Campos Loparic, Edgard Afonso Malagodi, Ronaldo Pereira Cunha, Luis João Baraúna, Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Nova cultural, 1996b.

_____. **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ALMEIDA, Guido A. **Nota preliminar do tradutor**. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

BARRETO, Sônia / FREIRE, Sônia Barreto. **Do co-pertencimento das duas metafísicas de Kant na implementação do seu projeto pedagógico**. Revista do Mestrado em Educação, UFS, v. 10, p. 43-50, 2005.

_____. **As lições sobre a pedagogia como referencial de filosofia política kantiana**. In: BERGER, Miguel André. (Org.). A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade. 1 ed. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2010, v. 1, p. 211-228.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica (1935/1936)**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BELAVAL, Yvon. **Qu'est-ce que les Lumières ?** In : Dix-huitième Siècle, nº 10, 1978, p. 11-12.

BIESTER, J. E. **Proposition de ne plus déranger les prêtres lors des cérémonies de mariage**. In : Qu'est-ce que les Lumières ? Lire le Dix-huitième Siècle, nº 2. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1991, p. 39-45.

BOUREL, Jean-Louis. **Orthodoxie, Piétisme, Aufklärung**. In : Dix-huitième Siècle, nº 10, 1978, p. 27-32.

CACCIOLA, Maria L. **Apresentação**. In: Mendelssohn, Moses. Sobre a Pergunta: O que quer dizer Ilustrar? Trad. Maria Lúcia Cacciola. In; Discurso. Departamento de Filosofia da FFLCH da USP, São Paulo, v. 19, p. 59-65, 1992.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP (FEU), 1999.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. Campinas-SP: Ed. UNICAMP, 1997.

CHARLES, Sébastien. **Universidade hipermoderna e mercantilização da cultura**. Revista do Mestrado em Educação, UFS, v. 10, p. 65-76, 2005.

_____. **Paideia e filosofia no século das Luzes**. In: Modernidade filosófica: um projeto, múltiplos caminhos. Edmilson Menezes, Everaldo de Oliveira, organizadores. São Cristóvão: editora UFS, p. 71-86, 2011.

COHN, Gabriel. **Introdução: Adorno e a teoria crítica da sociedade**. In COHN, Gabriel. Theodor W. Adorno. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 07-30.

CONDORCET. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Trad. Maria das Graças de Souza São Paulo: UNESP, 2008.

CONSTANT, Benjamin. **Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos**. (1818) In: Revista Filosofia Política, nº 2. Porto Alegre: L&PM, UNICAMP, UFRS, 1985, pp. 09-25.

DELEUZE, Gilles. **A Filosofia Crítica de Kant**. Trad. Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 1963.

DEROCHE-GURGEL, Lilyane. **Prefácio da tradutora da edição francesa.** In: WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política.* Trad. Lilyane Deroche-Gurgel e Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

DIDEROT, Denis e ALEMBERT, Jean Le Rond d'. **Enciclopédia ou Dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios, por uma sociedade de letrados.** *Discurso Preliminar e outros textos.* Edição bilíngüe. Tradução: Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 1989.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais.** Trad. Maria Ângela Vinagre, Nelly Aleoti Maia, Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo; Brasília, INL, 1976.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes, vol. 1.** Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FICHTE, J. G. **A Doutrina-da-Ciência de 1794 e Outros Escritos (Coleção: Os Pensadores).** Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento (Ditos e escritos II).** Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão (1927).** Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. **O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]).** Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da R. **O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

GUSDORF, Georges. **L'avènement des Sciences Humaines au siècle des Lumières.** Paris, Payot, 1973.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.** Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Remarks on the development of Horkheimer's work.** In: BENHABIB, S., BONSS, W., MCCOLE, J. (eds.); *On Max Horkheimer: new perspectives.* Cambridge: The MIT Press, 1993, p. 49-66.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições.** Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAZARD, Paul. **O pensamento europeu no Século XVIII.** Trad. Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1989.

HERBART, J. F. **Pedagogia General Derivada del fin de la Educacion.** Trad. Lorenzo Luzuriaga. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito.** Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992, 2 vols.

_____. **Filosofia da História.** Trad. Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: UNB, 1998.

HILSDORF, Maria L. S. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos.** São Paulo: Edusp, 1998.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Autoridad y família (1936).** In: HORKHEIMER, Max. Teoria crítica. Traducción de Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2003a.

_____. **Prefacio para la nueva publicación (1968).** In: HORKHEIMER, Max. Teoria crítica. Traducción de Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2003b.

_____. **Teoría tradicional y teoria crítica (1937).** In: HORKHEIMER, Max. Teoria crítica. Traducción de Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2003c.

HUMBOLDT, Alexander von. **Werk und Weltgeltung/Herausgegeben von Heinrich Pfeiffer für die Alexander von Humboldt-Stiftung.** München: R. Piper & Co., 1969.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KADELBACH, Gerd. **Prefácio.** In: ADORNO, Theodor. W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KANT, Immanuel. **Kant's gesammelte Schriften.** Hrsg. von der königlich preussischen Akademie der Wissenschaften, 23 vols. Berlin: Georg Reimer, 1910.

_____. **Lecciones de ética.** Traducción: Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán Panadero. Barcelona: Crítica, 1988.

_____. **O Conflito das faculdades.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993a.

_____. **Réflexions sur l'éducation.** Intr., Trad., e Notas por Alexis Philonenko. 7ª ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1993b.

_____. **Crítica da razão pura.** Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Frandique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

_____. **Crítica da Razão Prática.** Trad. Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

_____. **Sobre a Pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2006.

_____. **Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita.** In: A Paz Perpétua e outros opúsculos. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008a, p.19-37.

_____. **Que significa orientar-se no pensamento?** In: A Paz Perpétua e outros opúsculos. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008b, p. 39-57.

_____. **Começo conjectural da história humana.** Trad. Edmilson Menezes. São Paulo: Editora UNESP, 2010a.

_____. **Que significa orientar-se no pensamento?** In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes e Raimundo Vier. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b, p. 46-62.

_____. **Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento? (Aufklärung)** In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes e Raimundo Vier. Petrópolis: Editora Vozes, 2010c, p. 63-77.

_____. **Textos Seletos.** Trad. Floriano de Sousa Fernandes e Raimundo Vier. Petrópolis: Editora Vozes, 2010d.

LEBRUN, Gerard. **Sobre Kant.** Trad. José Oscar Almeida Morais, Maria Regina Avelar Coelho da Rocha e Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 2001.

LESSING, G. E. **Gesammelte Werke 1-10.** Leipzig, G. J. Göschen, 1841.

LEO MAAR, Wolfgang. **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa.** In: Adorno, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Adorno, Semiformação e Educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, agosto 2003.

LOCKE, John. **Some Thoughts Concerning Education.** Vol. 37, Part 2. The Harvard Classics. New York: P.F. Collier & Son, 1909–14.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes, 2011.

MENDELSSOHN, Moses. **Sobre a Pergunta: O que quer dizer Ilustrar?** Trad. Maria Lúcia Cacciola. In: Discurso. Departamento de Filosofia da FFLCH da USP, São Paulo, v. 19, p. 59-65, 1992.

MENEZES, Edmilson. **História e Esperança em Kant**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, Fundação Oviêdo Teixeira, 2000a.

_____. **Kant e a Educação das Luzes**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 14, n. 27/28, p. 113-127, 2000b.

_____. **Bossuet, Kant e o tema da História**. In: Anais do II Seminário de Pesquisa do NEPHEM: ética e modernidade. - - São Cristóvão: UFS, CECH, DFL, Núcleo de Estudo e Pesquisa em Filosofia da História e Modernidade, p. 09-23, 2001.

_____. **Apresentação**. In: KANT, I. Começo conjectural da história humana. Trad. Edmilson Menezes. São Paulo: Editora UNESP, 2010a, p. 07-11.

_____. **Dignidade e educação em Kant**. In: BERGER, Miguel André. (Org.). A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade. 1 ed. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2010b, v. 1, p. 200-211.

_____. **Moral e vida civilizada: notas sobre a avaliação moderna de seus nexos**. In: KANT, I. Começo conjectural da história humana. Trad. Edmilson Menezes. São Paulo: Editora UNESP, 2010c, p. 41-126.

NOBRE, Marcos. **A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno – A ontologia do estado falso**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

OLIVEIRA, Mário N. de. **A Educação na Ética Kantiana**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n. n°3, p. 447-460, 2004.

PHILONENKO, Alexis. **Kant et le problème de l'éducation**. In: KANT, Immanuel. Réflexions sur l'éducation. Intr., Trad., e Notas por Alexis Philonenko. 7ª ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1993.

PUCCI, Bruno. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Indústria Cultural e Educação**. In: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara (Org.). Indústria Cultural e Educação: ensaios, pesquisas, formação. Araraquara, SP: JM, 2003, v. 01, p. 09-29.

_____. **Educação contra a Intolerância**. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo. (Org.). Sobre Filosofia e Educação:

racionalidade e tolerância. 1ª ed. Passo Fundo, RS: Editora UFP/DAAD, 2006, v., p. 404-418.

RABAÇA, Silvio R. **Variantes críticas: a dialética do esclarecimento e o legado da escola de Frankfurt**. São Paulo: Annablume, 2004.

REINHARD, K. F. **Remarque qui n'est point grammaticale sur un mot allemand**. In: *Qu'est-ce que les Lumières ? Lire le Dix-huitième Siècle*, nº 2. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1991, p. 132.

ROHDEN, Valério. **Algumas observações sobre esta tradução**. In: CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. xi-xiii.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. (Coleção: **Os Pensadores**). Trad. Lurdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS, Robinson dos. **Kant e a possibilidade de uma educação cosmopolita**. *Revista do Mestrado em Educação, UFS*, v. 10, p. 29-42, 2005.

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**. Trad. Magda França Lopes. São Leopoldo : UNISINOS, 2001.

SILVA, Franklin L. e. **Prefácio**. In: MENEZES, E. *História e Esperança em Kant*. São Cristóvão/SE: Editora UFS, Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

SLATER, Phil. **Origem e Significado da Escola de Frankfurt**. Trad. Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOARES, Jorge C. **A “Imaginação Dialética” de Rolf Wiggershaus: Apresentação à edição brasileira**. In: WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Trad. Lilyane Deroche-Gurgel e Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

SOUZA, Jessé. **Patologias da Modernidade: Um diálogo entre Habermas e Weber**. São Paulo: Annablume, 1997.

SOUZA, Maria das G. de. **Apresentação**. In: CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. **Ilustração e história: o pensamento sobre a história do Iluminismo francês**. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

_____. **Apresentação**. In: CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Trad. Maria das Graças de Souza São Paulo: UNESP, 2008.

SPENER, Phillip J. **Mudança para o Futuro (Pia Desidéria)**. Curitiba: Encontro, 1996.

TORRES FILHO, Rubens. **Biblioteca Pólen**. In: LEBRUN, Gerard. Sobre Kant. Trad. José Oscar Almeida Morais, Maria Regina Avelar Coelho da Rocha e Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Ensaio de filosofia ilustrada**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade: Kant e Fichte**. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade estadual de Paulista, 1994.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 1999.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Trad. Lilyane Deroche-Gurgel e Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

VAZ, Alexandre F. **Da teoria crítica e sua recepção: Adorno e Horkheimer revisitados**. In: RABAÇA, Silvio R. Variantes críticas: a dialética do esclarecimento e o legado da escola de Frankfurt. São Paulo: Annablume, 2004.

ZÖLLNER, J. F. **Est-il opportun de ne plus accorder la sanction de la religion aux épousailles ?** In : Qu'est-ce que les Lumières ? Lire le Dix-huitième Siècle, n° 2. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1991, p. 47-52.