UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALESSANDRO LOMBARDI CRISOSTOMO

O ENCAMINHAMENTO MORAL DA FORMAÇÃO: Análise crítica sobre os objetivos da educação a partir de uma perspectiva adorniana

São Paulo

2020

ALESSANDRO LOMBARDI CRISOSTOMO

O ENCAMINHAMENTO MORAL DA FORMAÇÃO: Análise crítica sobre os objetivos da educação a partir de uma perspectiva adorniana

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco

São Paulo

2020

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na sua forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida **exclusivamente** para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figurem a identificação do autor, o título, a instituição e o ano da tese/dissertação.

Nome: CRISOSTOMO, Alessandro Lombardi
Título: O encaminhamento moral da formação: Análise crítica sobre os objetivos da educação a partir de uma perspectiva adorniana

Tese apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____Instituição_____
Julgamento _____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição_____
Julgamento _____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição_____
Julgamento _____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição_____
Julgamento _____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição_____
Julgamento _____Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Para Leila, Ali e Lara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Faculdade de Educação, pela estrutura e condições adequadas ao desenvolvimento do trabalho.

Aos professores e professoras da pós-graduação, por participarem de forma direta ou indireta em disciplinas, palestras e interações informais.

Aos participantes das bancas de qualificação e defesa da tese, por suas contribuições valiosas para os desdobramentos do estudo.

À minha professora e orientadora Maria de Fátima Simões Francisco, por seu acolhimento, respeito e cuidado na orientação da pesquisa.

Aos alunos e alunas que fizeram parte da minha trajetória docente, pelas delícias e pelos amargores que constituem a experiência pedagógica.

Por fim, um agradecimento especial aos familiares, pelo carinho e pela compreensão dispensados neste caminho repleto de desafios.

EPÍGRAFE

Prezado Professor,

Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.

(Carta encontrada ao final da Segunda Guerra Mundial, em um campo de concentração nazista. Autor desconhecido).

RESUMO

CRISOSTOMO, A. L. **O encaminhamento moral da formação: Análise crítica sobre os objetivos da educação a partir de uma perspectiva adorniana.** 2020. 230 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O trabalho fundamenta-se em estudo bibliográfico que tem por base as obras *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2007), *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* (1989) e *Sobre a Pedagogia* (1996b) de Immanuel Kant e as obras *Dialética do Esclarecimento* (1985), *Teoria da Semicultura* (1996) e a coletânea de conferências e debates radiofônicos *Educação e Emancipação* (2003a, 2003b, 2003c, 2003d) de Theodor Adorno, referentes às questões sobre filosofia moral e educação. São traçados paralelos entre os autores, a partir dos conceitos de moralidade, liberdade, emancipação e construção da individualidade por meio do processo formativo, tendo como princípio metodológico o raciocínio dialético negativo, na contraposição e sustentação de antíteses fundamentais para a ampliação do debate. São consideradas as intersecções, assim como as interlocuções circundantes aos autores, Kant e Adorno, sem descartar as tensões e os antagonismos prementes à análise. Continuidades e rupturas entre o contexto moderno e o contemporâneo foram expostas para sustentar a hipótese de que, na contemporaneidade, o direcionamento moral da educação continua relevante, porém, devendo ser reconfigurado com base em estruturas críticas adequadas ao contexto. Neste, a moral dialética negativa, oriunda da interpretação adorniana sobre as relações sociais, se apresentaria como princípio exequível, fortalecedor das estruturas democráticas da sociedade, assim como a elaboração crítica do passado, considerada na qualidade de competência essencial a se desenvolver no processo formativo.

Palavras-chave: Moral, liberdade, emancipação, individualidade, dialética negativa, elaboração crítica.

ABSTRACT

CRISOSTOMO, A. L. **The moral orientation of formation: Critical analysis on the objectives of education from an adorniam perspective**. 2020. 230 f. Thesis (Doctorate) – Faculty of education, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This work is fundamented on a bibliographic study based on the *Groundwork for the Metaphysics of Morals* (2007), *Answering the Question: What Is Enlightenment?* (1989) and *On Education* (1996b) by Immanuel Kant; and *Dialectic of Enlightenment* (1985), *Theory of Semiculture* (1996), and the collection of conferences and radio debates called *Education and Emancipation* (2003a, 2003b, 2003c, 2003d) by Theodor Adorno, referring to the questions of moral philosophy and education. The authors are paralleled considering the concepts of morality, freedom, emancipation, and building of individuality by means of a formative process, having the negative dialectic reasoning as a methodological principle as a counterposition and support of fundamental antithesis to amplify the debate. Both intersections and interlocutions between the authors, Kant e Adorno, are considered. However, the tensions and antagonisms which stem from the analysis are not left out of the debate. Continuities and disruptions between the modern and the contemporary were exposed to sustain the hypothesis that, in the contemporary times, the moral directions for education are still relevant; however, they must be reconfigured based on critical structures adequate to the context. In this, the negative moral dialectic from Adorno's interpretation on social relations is presented as an achievable principle, capable to strengthen the democratic structures of society, such as the critical elaboration of the past, considered as the quality of an essential competence to be developed in the formative process.

Keywords: Moral, freedom, emancipation, individuality, negative dialectic, critical elaboration.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

1. OS FUNDAMENTOS DA MORALIDADE..... 15

1.1 A moralidade moderna na perspectiva kantiana..... 16

1.2 A crítica contemporânea sobre a filosofia moral de Kant..... 34

2. LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL..... 54

2.1 A liberdade como pressuposto moderno..... 55

2.2 A perspectiva crítica sobre o conceito de liberdade..... 75

3. QUESTÕES SUBJACENTES À FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO..... 94

3.1 A construção do indivíduo pela educação: Outro pressuposto moderno... 95

3.2 A questão do indivíduo e a contemporaneidade..... 115

4. O PRIMADO MORAL NA EDUCAÇÃO..... 136

4.1 O primado moral da educação na perspectiva kantiana 138

4.2 O redirecionamento contemporâneo do primado moral..... 153

5. A ELABORAÇÃO CRÍTICA DO PASSADO..... 175

5.1 O conceito freudiano de elaboração e a tradição filosófica..... 176

5.2 A elaboração crítica do passado no contexto formativo da contemporaneidade..... 197

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 219

REFERÊNCIAS..... 224

APRESENTAÇÃO

A tese em questão consiste na continuidade de pesquisas já realizadas durante o Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), desenvolvidas no período de 2012 a 2015. Na ocasião, elaboramos a dissertação em torno das obras de Theodor W. Adorno, dedicadas às questões educacionais e formativas, sobretudo o ensaio *Teoria da Semicultura* (1996) e a coletânea de comunicações radiofônicas e palestras, organizada sob o título de *Educação e Emancipação* (2003).

A proposta foi analisar a crise da educação contemporânea a partir do conceito de semiformação[1], o qual, por sua vez, propõe uma releitura crítica sobre o conceito alemão de formação cultural (*Bildung*[2]). Tivemos como objetivo discorrer sobre a constelação conceitual envolvida no tema e, por fim, discutir as possibilidades e impedimentos para a prática da formação crítica. Após os estudos, concluímos que a formação crítica pressupõe a compreensão ampla sobre os diversos elementos da estrutura social, assim como sobre as condições históricas que sustentaram sua elaboração, de modo a exigir o entendimento sobre conceitos como: ideologia, alienação, indústria cultural, razão instrumental e redução estética, os quais se realizam na prática das relações sociais.

Entre os conceitos relacionados à crise na educação contemporânea, dois pontos se destacaram devido ao potencial para desdobramentos em trabalhos posteriores, quais sejam: o encaminhamento ético da educação contemporânea e a elaboração crítica do passado. Isto porque, atualmente, é possível identificar duas tendências extremas que interferem no direcionamento da educação e determinam sua intencionalidade, de modo a dificultar a formação crítica: 1. A afirmação de

---

[1] O termo alemão *Halbbildung* foi traduzido tanto como “semicultura” como por “semiformação”. Na tradução de *Teoria da semicultura* (1996), de Newton Ramos-de-Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu, o termo é utilizado em ambas as formas, entretanto, de acordo com o contexto indica o que seriam aplicações diferentes do autor para o conceito. Assim, é possível notar que a escolha da tradução por “semicultura” se refere à aplicação do termo ao contexto social amplo, ao passo que a tradução por “semiformação”, por outro lado, indica a referência do autor à esfera subjetiva do processo formativo. Sobre a questão, ver notas dos tradutores (ADORNO, 1996, p. 410).

[2] O termo alemão *Bildung* é frequentemente traduzido por “formação cultural”. Refere-se à tradição cultural alemã, desenvolvida a partir do século XVII, na qual se prescrevia a noção integral de formação, ou como afirma Antônio Joaquim Severino, a *Bildung* é o equivalente alemão para a noção de Paideia grega (2006, p. 621).

prerrogativas morais nas quais se pretende a universalização de valores específicos à determinada cultura, e, portanto, a supressão das diferenças; 2. A redução da formação ao ensino técnico-instrumental, pautado pela assimilação e repetição de habilidades práticas, ou seja, o esvaziamento da intencionalidade ética na educação.

A pergunta que colocaremos como grande desafio a ser pensado é a seguinte: como definir claramente os objetivos da educação, de modo a evitar a manifestação dos fenômenos da semicultura elencados anteriormente, qual sejam, por um lado a redução da diversidade no que diz respeito a valores e conteúdos ideológicos, e por outro, o esvaziamento da função formativa da educação pelo predomínio da via técnico-instrumental.

A proposta do estudo é discutir conceitualmente a intencionalidade empregada na formação, seus fundamentos e consequências para a estruturação social. Um tema que atravessa os espaços formativos, formais e informais e determina a dinâmica das relações sociais. Sustentaremos a tese de que a formação crítica depende do encaminhamento moral da educação. O direcionamento moral, por sua vez, teria como possibilidade viável a combinação de: 1. A formulação negativa da moral como princípio das relações interpessoais; 2. A elaboração crítica do passado — local e global, individual e social —, de tal forma que o conjunto normativo a ser adotado em determinado contexto seja inferido a partir de elementos da concretude histórica.

Com o encaminhamento dos estudos e o contato mais profundo com a história da Pedagogia Moderna, mostrou-se relevante entender a influência de Immanuel Kant na estrutura do pensamento contemporâneo e o modo como teria afetado decisivamente a forma de conceber a ética também no âmbito pedagógico. Ao contrapor o moderno ao contemporâneo, colocaremos como horizonte perceber de que modo ocorre a sustentação de fundamentos herdados pela tradição, ao mesmo tempo em que os processos estão em constante reconfiguração.

A partir dos conceitos: moralidade, liberdade, emancipação e individualidade, os primeiros capítulos serão conduzidos de modo a estabelecer a tensão antitética entre os autores, Kant e Adorno, assim como a articulação, tanto com a tradição filosófica precedente quanto com os possíveis desdobramentos na atualidade. A intenção não será esgotar o sentido de cada termo - o que exigiria perseguir o

desenvolvimento destes na bibliografia de cada autor -, mas expor as tensões e intersecções possíveis entre as obras de modo a ampliar o entendimento sobre o problema. Tal movimento se mostrará como uma espécie de preparação para os capítulos finais, nos quais os conceitos são retomados em espiral para fundamentar as proposições afirmadas a respeito da possibilidade de estabelecer o princípio dialético negativo aplicado à intencionalidade moral da educação.

A estrutura do trabalho será organizada de modo a refletir o movimento dialético negativo, no qual as antíteses são expostas e sustentadas em cada capítulo, como modo intencional de ampliar o debate, evitando o esgotamento na direção de sínteses conclusivas. Tal concepção dialética negativa ficará mais evidente a partir do capítulo 4, quando o elemento de tese será abordado diretamente.

No que tange ao direcionamento moral da educação a partir de Adorno, é considerado que estas duas vias: a prática da moral negativa e a prática da elaboração crítica do passado são formas de constituir concretamente e criticamente o encaminhamento moral da educação. Defender-se-á que, neste ponto específico, a partir de Adorno, é possível repensar a tradição moderna representada aqui por Kant e lançar algumas luzes para discutir as relações morais na atualidade, especificamente no contexto da prática pedagógica. A partir deste ponto de análise, o diálogo crítico envolverá a articulação com outros referenciais teóricos. No que diz respeito à moral negativa, Adorno será discutido em perspectiva à dialética hegeliana, e a partir de estudos que articulam o conceito ao campo da filosofia moral. Em relação ao conceito de elaboração crítica do passado, a análise adorniana será contraposta, sobretudo, à tradição psicanalítica originada por Freud, de modo a considerar especialmente suas obras que tratam da relação entre o psiquismo e a sociedade.

Deste modo, esperamos que, em alguma medida, seja possível discutir os fundamentos da intencionalidade moral aplicada ao processo formativo, como modo de aprimorar as relações pedagógicas e fortalecer os princípios da convivência democrática. Em meio à diversidade que é uma das características marcantes da sociedade atual, assim como a descentralização e a fragmentação dos grandes sistemas, entendemos que o processo de aprender com as antíteses, não como momento intermediário em direção à síntese conclusiva, mas como parte constitutiva

da realidade, representaria não somente a aplicação da dialética negativa na formação, mas em última instância, o fortalecimento dos princípios que determinam as instituições em vigência, como a própria democracia.

1. OS FUNDAMENTOS DA MORALIDADE

Neste capítulo, haverá a análise sobre fundamentos teóricos vinculados ao campo da filosofia moral, os quais, na Modernidade, remetem em grande medida à influência da teoria kantiana. Em contrapartida, será analisada a discussão contemporânea, sobretudo por Adorno e a Teoria Crítica, na qual a influência kantiana se mostra presente, e, no entanto, conflitante com o contexto histórico abordado.

Não se trata do aprofundamento analítico na filosofia de Kant, ou de Adorno, de modo geral, mas do estudo específico sobre determinados conceitos, os quais, articulados entre si, explicam a fundamentação teórica dos princípios formativos atribuídos à educação pelo projeto emancipatório moderno, desde Kant – e ainda antes deste – até os contemporâneos como Adorno, a despeito das tensões e incompatibilidades teóricas.

A partir do recorte específico, no qual se encontram articulados os conceitos de moralidade, liberdade, emancipação e educação, pretende-se compreender os fundamentos teóricos das práticas que apontam para os objetivos morais na formação e denunciam a educação estritamente técnica como forma de corromper o potencial emancipatório da educação. Neste sentido, uma vez expostos os fundamentos do direcionamento moral da formação em termos modernos, será analisada a discussão do tema na perspectiva contemporânea, tendo o filósofo Adorno como principal interlocutor.

As confluências e tensões na relação entre a filosofia moderna e contemporânea, e, em específico, entre Kant e Adorno, serão consideradas, assim como a influência que tais relações determinam na concepção atual sobre os fundamentos e finalidades do processo formativo. Espera-se que esta discussão inicial sinalize para o encaminhamento posterior, quando serão investigados os desdobramentos de tais conceitos na prática pedagógica.

1.1 A moralidade moderna na perspectiva kantiana

Neste subcapítulo, serão discutidos alguns dos principais conceitos do campo da filosofia moral em Kant. Para tanto, sem desconsiderar o conjunto e as transformações identificadas ao longo da obra kantiana, opta-se por abordar especificamente o texto *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2007), o qual traz consigo alguns dos conceitos centrais, não apenas para a obra do autor, como para a interlocução com outros autores da história do pensamento. A intenção será expor elementos que serão discutidos posteriormente, quando se tratará das influências da obra kantiana, no contexto contemporâneo da educação.

Considera-se que, em Kant, a moralidade possuiu como centro a questão da liberdade. Tal noção pressupõe um campo no qual, diferente da natureza, haja fatores que são norteados pela contingência, determinados assim pelas particularidades humanas e não por princípios universais, como ocorre nas leis naturais. Todo o investimento kantiano nesta obra foi dedicado a enfrentar o desafio de elaborar no campo dos universais aquilo que, por sua própria conjuntura, pertence à prática do particular, ou seja, a contingência das ações práticas que não obedecem, necessariamente, às categorias universais.

Nota-se que é subjacente à argumentação kantiana um pressuposto eminentemente moderno: a confiança na razão enquanto redentora dos males da humanidade. O caminho seguro para desfazer as perversões dos costumes seria por meio do aprimoramento intelectual dos princípios que os regem. Neste sentido, a apropriação racional dos princípios metafísicos, os quais regem as leis morais, seria capaz de desenvolver o amor às mesmas leis e o consequente cumprimento esclarecido dos deveres, na medida em que a consciência da importância das leis venha a substituir a obediência cega. Seria uma forma de reduzir as contingências no plano dos costumes, de modo que as ações sejam regradas por princípios universais e não por circunstâncias particulares ou pela expectativa de determinadas consequências almejadas.

Em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007, p.13), o filósofo definiu, inicialmente, a ética como sendo a relação da vontade com a natureza, tal como uma reação da vontade frente às demandas naturais. Sobre tal definição, já seria possível presumir todo o conflito decorrente, isto é, as tensões

entre o que a natureza impõe ou sugere, e as demandas da própria consciência a favor ou contra a natureza. Estabelece-se uma distinção radical entre a natureza e a consciência humana. A natureza contrastaria com o espírito, isto é, com a consciência que tem sua própria vontade em desacordo com as determinações da natureza. Seria, de fato, exatamente esta possibilidade de resistência frente às determinações naturais o que constituiria, em sua teoria, os fundamentos da vontade firme, da boa vontade, isto é, da consciência livre.

Kant, no prefácio da mesma obra (2007, p. 14), definiu que a ética trataria de leis – por isso universal e universalizável ─ pelas quais tudo, em termos de ação humana, deveria acontecer. Entretanto, o sentido de dever já, por sua própria estrutura, estabeleceria a abertura para a constatação de que nem sempre tais determinações ocorrem na prática, ou seja, não são necessárias, muito embora, por razões lógicas, devessem ser adotadas. Desse modo, tratar-se-ia de um campo muito distinto da ciência pura, do conhecimento estritamente teórico, o qual não exige a consideração de condições variáveis pelas contingências. Nos fundamentos da metafísica dos costumes, por outro lado, embora ainda sejam fundamentos teóricos, necessitaria da associação com circunstâncias empíricas, já que o próprio objeto em questão – as ações humanas – não poderiam ser completamente deslocados da dimensão concreta.

Antes que as questões referentes à ética sejam discutidas, o autor estabeleceu as diferenças entre os conceitos de universal e *a priori* (KANT, 2007, Idem). O universal possuiria o significado de geral, ou coletivo, e não seria o mesmo que *a priori*, ou puro. Enquanto o universal seria obtido pelo exame detalhado dos fenômenos coletivos, o puro, *a priori*, seria encontrado no aprofundamento de uma espécie em particular, no caso humano, no mergulho do indivíduo em si mesmo, em que se encontra a vontade pura, anterior a todas as contingências posteriores, atribuídas pela coletividade. Muito embora o *a priori* possa depois ser dimensionado, ou considerado, enquanto princípio comum e por isso universal, sua primeira análise não seria dada no coletivo, o qual manifestaria somente os eventos *a posteriori*, concretos, mas se daria, talvez ironicamente, a partir da análise do objeto isolado. Com o mesmo raciocínio, o autor distinguiu o campo da Lógica em relação à Filosofia Transcendental, isto é, a Lógica seria constituída por regras gerais e

universais do funcionamento da razão, e a Filosofia Transcendental enquanto mergulho nas raízes *a priori* do processo de pensar e conhecer.

Considera-se que nessa formulação ética, a concepção de caráter é essencial. O caráter estaria presente na constituição particular da vontade. O modo como a vontade se constitui, em termos de proporção, extensão e aplicação dos talentos, é o que determinaria o caráter, que é particular, posto que variável de um indivíduo para outro. Observa-se a referência a Aristóteles (1984) e ao pensamento clássico de modo geral, no que diz respeito à discussão sobre quais tipos de talentos deveriam ser cultivados enquanto condição para uma vida ética. No contexto grego, os talentos, por si só, já eram traços distintivos de nobreza de alma. Entre estes, porém, a capacidade de uso e aprimoramento da razão era considerado como o traço mais nobre entre os demais. A reflexão de Kant problematizou o vínculo entre talentos e valores éticos, no sentido de que, mesmo os talentos mais nobres podem servir a intenções imorais. A partir da ética cristã, priorizou as intenções que movem os talentos, e não os próprios talentos em si. Faz isto ao partir do pressuposto de que um talento ou qualidade pode ser objeto de ações indesejáveis e universalmente condenáveis, isto é, imorais. Desse modo, maiores serão as consequências indesejáveis quanto maior a extensão de talento, ou como afirma o dito fundamentado nas escrituras sagradas do cristianismo: “muito será cobrado a quem muito foi dado”.

Sob tal perspectiva, seria fácil, a partir de inúmeros exemplos, compreender a dimensão sobre como certos talentos foram e são utilizados como ferramenta de destruição e submissão de outros indivíduos ou povos. Por exemplo: o ânimo dado pela sorte e felicidade pode ser, dependendo das circunstâncias, condição facilitadora da soberba; a habilidade e inteligência técnica pode levar ao aprimoramento indefinido das máquinas de guerra, entre outros. Dito de outro modo, exatamente onde os talentos se fazem presentes, pode haver ocasião para a falta de vigilância quanto às intenções que motivam a ação.

Vinculado a esta questão, é interessante considerar o conceito de dignidade e sua importância na filosofia moral kantiana. Em Kant (2007, pag. 46), a moral seria fundamentada em termos de dignidade humana. A grande questão que se coloca seria justamente: o que significa ser digno? Na formulação do autor, a dignidade seria, de alguma forma, conferida pelos outros, a partir do reconhecimento pelo qual

a coletividade atribui nobreza aos atos dos indivíduos em sua trajetória. A questão parece encerrar uma espécie de paradoxo, na medida em que a boa vontade, por ser de foro íntimo, nunca seria exposta ao espectador externo e, deste modo, nunca poderia obter a referida validação. Em outras palavras, o espectador, por mais razoável e imparcial que seja, talvez não consiga visualizar as profundezas das intenções que movem determinada ação e, já que os resultados da ação não são consistentes para definir com clareza a ação como sendo proveniente de boa vontade ou de interesses particulares, tudo ficaria a cargo de mera especulação sobre o desconhecido.

Uma interpretação possível a partir da questão da validação da dignidade moral do indivíduo seria afirmar que o próprio indivíduo, ao perceber e observar seu sucesso e prosperidade, não encontraria a felicidade legítima, se tal condição não fosse resultado de boas intenções no interior de cada ação. A boa vontade seria então a condição prévia da plenitude experimentada pelo indivíduo, equivalente à sua dignidade. O ser digno, merecedor de reconhecimento, passaria pela constituição da boa vontade como sustentadora de suas ações. Assim, a boa vontade estaria para além dos talentos observáveis. O talento, enquanto habilidade prática, possuiria seu valor na aplicação, ao passo que a boa vontade extrairia valor de si mesma, na medida em que se constitui como princípio da moral, íntimo e anterior a qualquer adjetivação. Pressupor a primazia da boa vontade seria uma forma de conter a hiper valorização de talentos e habilidades que, por si mesmos, não teriam valor absoluto, mas são válidos somente na medida em que são direcionados com as intenções – ou vontade racional – para o bem.

Em linhas gerais, considera-se que o argumento kantiano acerca da dignidade moral das ações é extremamente simples e contundente. Constituiu-se na mudança de perspectiva sobre o que era tido tradicionalmente por talentos, os quais passam a ser assumidos como simples ferramentas humanas, e que podem servir a fins variados, de acordo com a vontade que a domina e conduz. Esse seria o principal argumento a favor da formulação da boa vontade enquanto estrutura básica da moral, isto é, a moral não deveria se basear em qualidades ou habilidades, haja vista que estas podem servir a interesses destrutivos, movidos por necessidades particulares.

Essa formulação repercutiu nas mais variadas áreas do conhecimento e da atuação humana. No campo jurídico, por exemplo, a questão dos atenuantes ou agravantes que servem para graduar a intensidade dos crimes cometidos possui evidente influência da concepção moral kantiana. Em termos práticos, um talento bem desenvolvido, quando utilizado com má vontade, isto é, de forma deliberada no sentido de prejudicar outrem, passa a ser um agravante em relação ao prejuízo realizado pelo indivíduo que não possuía o domínio de tais talentos e agiu precipitadamente. O agravante seria tanto pela superioridade que o detentor de talentos possui em relação àquele que não o possui, como no agravamento do próprio dano causado, isto é, o dano causado por alguém de talento superior tem o potencial de ser mais devastador. Um exemplo, ainda mais simples, está na comparação entre os prejuízos de um golpe desferido por um *expert* em artes marciais, em comparação ao mesmo golpe, desferido por um indivíduo leigo em tais assuntos. Nesse caso, o sentido de responsabilidade em relação aos talentos ou às habilidades deveria ser levado em conta no julgamento moral. Como é afirmado na seguinte passagem da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*:

> A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações. (KANT, 2007, p. 23).

Entende-se ainda que existiria em tal questão o contraponto ao que se convencionou chamar de pensamento consequencialista, este que teve em Maquiavel suas raízes modernas. Em Maquiavel, as justificativas para as ações estavam nas consequências que estas seriam capazes de produzir[3]. Para Kant, as consequências, ou mesmo as próprias ações, não poderiam ser avaliadas em si mesmas, mas tão somente a partir da vontade que as definiu e as direcionou. A

[3] Tal articulação consequencialista entre as noções de meios e fins está contida na célebre frase atribuída à Maquiavel: “Os fins justificam os meios”. Na verdade, esta frase não está explícita na obra de Maquiavel, mas, de certa forma, expressa a lógica consequencialista, em que os meios são valorizados, tendo em vistas as consequências, ou fins produzidos. Ver obra: *O príncipe* (MAQUIAVEL, 1991).

vontade, móvel das ações, deveria ser avaliada com maior rigor do que a própria ação, ou mesmo as consequências da ação que foi realizada.

Um exemplo dessa distinção se dá no uso do termo “prudência”. Em Kant (2007, p. 33), o termo apareceu de forma muito distinta do uso na tradição consequencialista de Maquiavel. Para Maquiavel, o homem deveria ser prudente, no sentido de fazer uso preciso de sua inteligência nas questões de ordem prática, a fim de obter o melhor resultado, o que, no caso do príncipe, seria produzir ações intencionais que de algum modo fortaleçam seu poder e enfraqueçam o poder de seus adversários para submetê-los. Kant, a seu turno, definiu a prudência enquanto um tipo de “esperteza” reprovável, em que se age no sentido oposto ao dever, tendo por horizonte tão somente os benefícios particulares. De tal concepção, é possível inferir que a ação pelo dever é superior à prudência, isto é, a inteligência ou sagacidade, mesmo no que diz respeito aos resultados, o que propõe a reflexão sobre o desenrolar das consequências que podem advir da ação má, por exemplo, o uso da inteligência de forma mentirosa para obter os fins almejados, ações que frequentemente não encontram o desfecho esperado.

Obviamente, essa forma de pensar foge muito à intuição do senso comum, e mesmo da dinâmica prática da vida, em que as pessoas são valorizadas pelo que produzem, realizam, ou no máximo pela qualidade de suas ações, em si mesmas, mas nunca pela vontade anterior na qual as ações estão sustentadas. Nota-se, por exemplo, que um indivíduo com as melhores intenções pode morrer “à míngua”, não sendo valorizado por nada do que fez ─ caso este fazer não tenha a qualidade esperada ─, enquanto, ao contrário, algum outro pode alcançar o sucesso e a admiração de seus pares pelo muito que produz e a competência técnica que apresenta, ainda que no íntimo suas intenções sejam moralmente reprováveis.

Entretanto, em Kant, entende-se que a noção de boa vontade não envolveu somente as intenções, puras em si mesmas, mas tratou da do querer que procure a todo custo se realizar, isto é, um querer que se dispõe à ação, e só não se concretiza caso encontre ocasiões de impedimento externo, as quais fujam à sua própria determinação. Neste sentido, outro pressuposto marcante do pensamento kantiano seria a afirmação, categórica, de que a razão é governante da vontade. Presume-se que a razão desenvolvida teria plenas condições de governar a vontade, e quando não o faz, não é devido às limitações da própria razão, mas de

uma razão em particular que não foi desenvolvida suficientemente. Neste ponto é possível identificar um dos seus princípios mais estreitamente vinculado à Modernidade, qual seja, a noção de soberania da razão, isto é, a concepção de que há uma organização equilibrada e racional na natureza das coisas – e neste caso, do próprio ser humano –, na medida em que cada parte estaria situada da forma mais adequada perante o todo.

O princípio do pensamento racional e sistemático constituiu um grande paradigma da Modernidade. Contudo, Kant, ao se referir aos fundamentos da moralidade, não se dirigiu exclusivamente aos que coexistem no mesmo contexto histórico, mas direcionou seus argumentos à interlocução com a história do pensamento ocidental. Em Aristóteles, por exemplo, para o qual a razão também já era o ponto de definição essencial do ser humano, a finalidade humana se identifica com o anseio de felicidade atribuída ao sentido de autorrealização, ou seja, os indivíduos usariam de todos os recursos para, em última instância, alcançar a felicidade, de acordo com o que entendem por tal. Nota-se que o argumento da Kant ser dirigiu no caminho inverso, de questionar a possibilidade de se estabelecerem meios seguros de se atingir a felicidade, ainda que todo o potencial da razão seja usado. Argumentou que, se a finalidade humana se resumisse à obtenção do bem-estar, identificado como felicidade, não haveria a necessidade de desenvolver a razão, uma vez que os simples instintos, ao que parece, são mais eficientes em tal empreendimento (KANT, 2007, p. 24).

Expõe-se uma contradição que existe no tocante ao instinto e à razão. A razão não seria capaz de satisfazer as necessidades ansiadas pelos instintos, pelo contrário, às vezes teria o potencial de multiplicá-las, ou seja, fabricar novas necessidades ininterruptamente. Assim, o termo “vontade” é usado em condições diferentes das que normalmente são concebidas, isto porque não se trata de a razão apenas exercer influência sobre a vontade, mas de produzir vontade. A vontade produzida pela razão é a boa vontade, isto é, o querer que se constitui bom em si mesmo, não contingente às condições externas. Enquanto as vontades relacionadas com os instintos são contingentes, ou seja, dependem de determinações externas.

Dessa maneira, entende-se que Kant se afastou também dos estoicos, no sentido de dizer que a atitude da razão não é meramente negativa, servindo para conter os avanços dos instintos e tornar a razão a ferramenta exclusiva do uso

humano. Diferente disso, a razão possuiria a função positiva de produzir valores e nortear a vontade boa em si, posto que seja *a priori*, não dependente dos condicionamentos externos. Assim, afirmou que o homem possui esta qualidade especial de produzir uma segunda natureza a partir da razão, produzir valores, e agir a partir desta natureza racional que não é condicionada pelos ditames da natureza comum, e, por conseguinte, pelos ditames dos instintos. Qualquer aspiração de felicidade passaria pela intenção racional e incondicionada. Deste modo, a felicidade não seria a prioridade, o fim almejado, a finalidade para a qual todas as ações se movem, mas uma contingência secundária, já que o conteúdo moral da própria ação teria maior importância, a despeito das consequências.

A seguir, um trecho muito conhecido, no qual é traçado, em poucas linhas, o princípio da moral:

> Uma vez que despojei a vontade de todos os estímulos que lhe poderiam advir da obediência a qualquer lei, nada mais resta do que a conformidade a uma lei universal das ações em geral que possa servir de único princípio à vontade, isto é: devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal. (KANT, 2007, p. 33).

Nota-se que na moral kantiana, o argumento sobre a validade universal dos princípios das ações remeteu automaticamente à máxima da tradição cristã, amplamente difundida no Ocidente: "não fazer aos outros o que não queira que seja feito a você". Nos debates atuais sobre o assunto, tal equação já foi muitas vezes invertida, e o não fazer aos outros o que quero que seja feito a mim, em muitas circunstâncias parece mais coerente. Bastaria pensar, em termos de gostos particulares, que o que se tem por preferências pessoais não poderia servir para balizar as preferências dos outros, ou seja, o que agrada a um determinado indivíduo, não agradará, necessariamente, a toda a humanidade. Nesse sentido, entende-se que o argumento de Kant, e da própria moral cristã, possuiu algo de intolerante em suas pretensões à universalidade. Ainda que se argumente sobre o caráter geral das sentenças, não atribuídas propriamente ao exemplo anterior sobre gostos pessoais, poder-se-ia objetar que a contundência do argumento parece repousar exatamente na articulação entre a esfera do particular, pontual, em relação

ao universal teórico, isto é, o quanto existe de aplicabilidade em tais formulações gerais.

A questão, de fato, repousou em se pensar a possibilidade ou impossibilidade da separação entre a prática moral e o que é determinado pelo gosto particular, pertencente exclusivamente às inclinações pessoais[4]. Neste sentido, afirmou que:

> Não preciso, pois de perspicácia de muito largo alcance para saber o que hei de fazer para que o meu querer seja moralmente bom. Inexperiente a respeito do curso das coisas do mundo, incapaz de prevenção em face dos acontecimentos que nele se venham a dar, basta que eu pergunte a mim mesmo: — Podes tu querer também que a tua máxima se converta em lei universal? Se não podes, então deves rejeitá-la, e não por causa de qualquer prejuízo que dela pudesse resultar para ti ou para os outros, mas porque ela não pode caber como princípio numa possível legislação universal. (KANT, 2007, p. 35).

Utilizar a estratégia de pensar se determinada ação é passível de ser universalizada assemelha-se a uma espécie de teste acerca da validade ou relevância moral da ação, isto é, na medida em que se especula a universalização de determinada ação, tem-se a constatação sobre a necessidade ou possibilidade de legislar sobre ela ou não. No interior de tal concepção, presume-se que haja a crença de que o homem teria, por natureza, a sensibilidade de perceber, por si mesmo, o que é o bem e o que é o mal, e tocar-se dos sentimentos que representam tais princípios estruturais, sem que seja necessário nenhum tipo de informação empírica para formar tal juízo. Como é afirmado do seguinte modo:

> Pois a mais vulgar observação mostra que, quando apresentamos um ato de honradez, tal como ele foi levado a efeito com firmeza de alma mesmo sob as maiores tentações da miséria ou da sedução, apartado de toda a intenção de qualquer vantagem neste ou noutro mundo, este ato deixa muito atrás de si e na sombra qualquer outro que se lhe assemelhe, mas que tenha sido afetado mesmo em ínfima parte por um móbil estranho,

---

[4] Se considerarmos os Estados Modernos de Direito, nos quais repousam os princípios do liberalismo clássico, as leis são formuladas exatamente com esta intenção, qual seja, separar e preservar a esfera da individualidade e o direito à liberdade individual, para legislar sobre o que pode exceder tal particularidade, uma vez que envolve outras liberdades. Entretanto, pode parecer confusa e tênue essa divisão – se é que ela existe –, entre a esfera dos gostos e inclinações particulares, que pertencem à exclusiva dimensão do indivíduo ─ e, portanto, não pode ter o efeito universalizante ─ e a esfera das leis, em que determinada ação deve ser avaliada tendo em vista a possibilidade de todos passarem a fazê-la.

> eleva a alma e desperta o desejo de poder proceder também assim. (KANT, 2007, p. 45).

Entretanto, o entendimento sobre tal concepção exigiria a consideração sobre os imperativos éticos, como se segue:

> Ora, todos os imperativos ordenam ou hipotética ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. (KANT, 2007, p. 50).

Um ponto muito representativo da teoria kantiana, vinculado ao imperativo categórico, é este: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p. 59). Pressupõe a transição do campo subjetivo, ou seja, da lei que é elaborada, pelo indivíduo em sua subjetividade, para o campo objetivo da universalidade. Esta seria a condição de autonomia do indivíduo emancipado que elabora suas próprias leis e, no entanto, estas só são reconhecidas pelo fato de poderem transbordar para o âmbito do objetivo universal. Nesse ponto, então, existiria o caráter ativo da moral, na ação do indivíduo que é autor de suas próprias leis e ao mesmo tempo, ao fazer isto, encontra-se em consonância com a estrutura objetiva que irá validar sua concepção normativa. Assim, diferente do que se possa imaginar, a autonomia não significaria a simples introjeção de determinada lei objetiva, a qual, gradativamente vai sendo assimilada pelo indivíduo em formação, mas trataria do processo ativo de construção de leis que partem da esfera subjetiva particular para se encontrar de modo coerente com a esfera objetiva das leis universais.

Talvez a grande questão aqui seja: como identificar quando ocorre o movimento de elaboração autônoma das leis? E junto a esta: qual o critério, ou ponto, do qual se possa julgar adequadamente – sem a intervenção do julgamento particular – se determinada máxima ou ação é de fato um transbordamento da máxima subjetiva para a lei objetiva, o imperativo categórico? Aparentemente, grande parte das ações ─ senão todas ─ pode ser motivo de contestação no que diz respeito à coerência com o todo, ou seja, o julgamento sobre determinada ação

como passível de universalização pode estar – como é frequente – contaminado pela visão particular, variável de um indivíduo para outro, ou de um grupo para outro.

Outra observação possível sobre a máxima kantiana seria que, certamente o indivíduo que elaborasse determinada máxima de ação no plano subjetivo desejaria que esta fosse tomada universalmente, mesmo que não se tenham as características que justificassem sua universalização. Dito de outro modo, aquilo que constitui a ação do indivíduo – ou de um grupo específico – na medida em que é tomada em sua dimensão particular como correto, automaticamente poderá ser defendido como algo a ser universalizado, mesmo que reflita tão somente a tendência particular que obedece às inclinações instintivas, por exemplo, o instinto de sobrevivência de um determinado grupo, ao ser ameaçado por outro.

Parece curioso pensar que, na sequência da inversão copernicana reversa de Kant, isto é, a inversão ao subjetivismo no que tange às possibilidades de se conhecer a realidade[5], o autor, no que diz respeito à moral, afirmaria que o imperativo categórico pressupõe a possibilidade de universalização de máxima que tem sua origem na subjetividade, sendo assim, necessitaria provar a possibilidade de objetivação, sem a qual, não poderia ser tomada de modo universal.

A objeção possível, baseada na concepção epistemológica de Kant no que diz respeito aos limites do conhecimento, seria que a constatação de tais limites deveria ser acompanhada de compreensão análoga no campo moral, sobre os limites humanos para tornar universais as leis morais que foram construídas enquanto máximas na esfera subjetiva e particular. Nesse sentido, o melhor seria admitir que fosse possível sim estabelecer princípios morais, mas aceitando que estes possuem limites pontuais, datados e geograficamente restritos, sendo que, os mesmos princípios, quando universalizados, tenderiam a perder sua consistência teórica, ou mesmo sua justificativa moral.

Percebe-se que o agir contra as disposições naturais é o grande elemento de diferenciação de Kant, em relação ao pensamento grego clássico. Enquanto Aristóteles entendeu que a ação ética coincide com a prática de disposições naturais

---

[5] A tese está contida na *Crítica da Razão Pura* (KANT, 1996a), em que é afirmada a oposição ao realismo clássico. Para Kant, a razão não é capaz de conhecer a realidade em si, mas apenas suas representações, as quais foram criadas pela própria razão a partir daquilo que aparece, ou seja, os fenômenos.

do indivíduo e da plena realização de suas virtudes (*areté*) (1984, p.37), Kant afirmou que isto não é suficiente, ou seja, o agir moral exigiria do indivíduo o encaminhamento de suas ações no sentido contrário às disposições naturais e instintivas. As inclinações instintivas são, nesta perspectiva, contrárias à ação moral, racional. Exatamente por isso, o agir no sentido inverso dos desejos seria a garantia que se está a agir pela razão.

É importante esclarecer que Aristóteles defendeu, do mesmo modo, que a razão seria o maior bem, a aptidão humana por excelência, pela qual o homem é constituído enquanto espécie. Contudo, o exercício pleno da razão, nesse autor clássico, não seria destinado a todos indistintamente. A razão, entre as demais aptidões, seria distribuída de forma desigual e desenvolvida plenamente somente por aqueles que tenham a aptidão para tanto. Assim, a realização das finalidades últimas da existência humana não estaria atrelada exclusivamente ao pleno desenvolvimento da razão, posto que outras potencialidades, de acordo com cada indivíduo, poderiam constituir em elemento de maior realização, e, por conseguinte, de maior felicidade, do que o próprio exercício pleno da razão. O indivíduo ético, para Aristóteles, seria aquele que coloca em ato as potencialidades que lhe são peculiares, de modo a contribuir com sua parte na constituição do todo. Esse indivíduo seria, assim, necessariamente feliz, porque realiza plenamente e de modo excelente as disposições naturais que lhe são particulares e intransferíveis.

O diálogo de Kant com essa tradição clássica se faria presente em muitos trechos, como no seguinte:

> Há, no entanto, uma finalidade da qual se pode dizer que todos os seres racionais a perseguem realmente (enquanto lhes convêm imperativos, isto é, como seres dependentes), e, portanto, uma intenção que não só eles podem ter, mas de que se deve admitir que a têm na generalidade por uma necessidade natural. Esta finalidade é a felicidade. (KANT, 2007, p. 51-52).

A princípio, o autor pareceu concordar com Aristóteles, no que diz respeito à noção clássica sobre as finalidades, isto é, a noção de que a felicidade figuraria enquanto finalidade última da natureza humana. Entretanto, na mesma medida, é importante notar os desafios e questões de ordem prática e moral, subjacentes a tal

constatação. Afirmar que a felicidade é admitida enquanto finalidade generalizável ao ser humano – posto que todos manifestassem a tendência a persegui-la – não resolveria o problema sobre como definir tal fim, ou seja, o que é de fato a felicidade. O mesmo se aplicaria à questão do caminho ou das formas de se alcançar a felicidade. Não há, na história do pensamento, o consenso sobre qual caminho seria mais adequado para alcançar a felicidade enquanto fim. Embora a noção de felicidade seja generalizável, posto que universal na natureza humana, ainda se manteria na condição de hipotética, isto é, variável, contingente, justamente porque os meios que são empregados para este fim são variados, ou seja, contingentes às particularidades que se empenham na busca de tal fim.

Kant pareceu restringir o uso do termo felicidade à satisfação sensível, a partir dos fenômenos físicos e materiais. Como afirmou, do seguinte modo:

> Se eu fosse um mero membro do mundo inteligível, todas as minhas ações seriam perfeitamente conforme ao princípio da autonomia da vontade pura; mas, como mera parte do mundo sensível, elas teriam de ser tomadas como totalmente conforme à lei natural dos apetites e inclinações, por conseguinte à heteronomia da natureza. (As primeiras assentariam no princípio supremo da moralidade; as segundas, no da felicidade.) Mas porque o mundo inteligível contém o fundamento do mundo sensível, e portanto também das suas leis, sendo assim, com respeito à minha vontade (que pertence totalmente ao mundo inteligível), imediatamente legislador e devendo também ser pensado como tal, resulta daqui que, posto por outro lado me conheça como ser pertencente ao mundo sensível, terei, como inteligência, de reconhecer-me submetido à lei do mundo inteligível, isto é à razão, que na ideia de liberdade contém a lei desse mundo, e portanto à autonomia da vontade; por conseguinte terei de considerar as leis do mundo inteligível como imperativos para mim e as ações conformes a este princípio como deveres. (KANT, 2007, p. 103-104).

O princípio da felicidade seria extraído da dinâmica concreta, na satisfação de inclinações e apetites. Situou tal noção em contrapartida às ações racionais. Presume-se que, desse modo, afastou-se de correntes filosóficas como o estoicismo, na qual, a felicidade era utilizada para descrever a condição do indivíduo capaz de encontrar a sabedoria, na compreensão do todo racional e ordenado[6]. Afastou-se, também, da própria concepção aristotélica, na qual, como foi dito, a realização plena da felicidade, como finalidade última da vida, não seria dada pela via restrita das satisfações materiais, mas dependeria do equilíbrio e da vida

[6] Destaquem-se, por exemplo, os escritos de Sêneca sobre o tema. Ver: *A vida feliz* (2006).

conduzida à plenitude, por meio da prática de talentos particulares levados a excelência (*areté*) (ARISTÓTELES, 1984).

Entende-se que Kant rompeu com essa articulação necessária entre a felicidade ─ enquanto finalidade última ─ e ética. Na concepção kantiana, a noção de felicidade enquanto bem-estar e realização de disposições naturais esteve vinculada à livre fruição das inclinações instintivas, também chamadas pelo autor de disposições naturais. Seriam constituídas de tal modo a não agir a partir de determinações racionais, mas prioritariamente por interesses particulares e, portanto, contrários à moral. Nesse sentido, o indivíduo virtuoso, praticante do dever moral, não seria feliz necessariamente – considerando a concepção aristotélica de felicidade ─, posto que terá negado tendências e disposições naturais vinculadas à satisfação e ao bem-estar. Contudo, seria livre, isto é, movido de modo autônomo a partir de sua própria razão esclarecida. De acordo com tal interpretação, a ação moral kantiana baseou-se exatamente na capacidade de negação dos instintos, a partir da consciência racional, sendo que a presença de desejos e inclinações negados serviria, em última instância, para evidenciar o empenho do indivíduo em agir moralmente, de acordo com a plena razão.

O autor sustentou a ideia de que a moralidade seria fundamentada por princípios *a priori,* a partir do uso sintético da razão. Como é expresso da seguinte forma:

> Para estabelecer que a moralidade não é uma quimera vã, coisa que se deduz logo que o imperativo categórico e com ele a autonomia da vontade sejam verdadeiros e absolutamente necessários como princípio *a priori*, é preciso admitir um possível uso sintético da razão pura prática, o que não podemos arriscar sem o fazer preceder de uma crítica desta faculdade da razão. (KANT, 2007, p. 91).

A moralidade seria uma experiência direta, independente dos condicionantes. Toda e qualquer ação moral que dependa de determinantes, sejam concretos ou teóricos, não poderia ser considerada moral, posto que atenderia à uma finalidade que não é a própria ação moral em si mesma. O conceito é definido do seguinte modo:

> A moralidade consiste, pois, na relação de toda a ação com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins. Esta legislação tem de poder encontrar-se em cada ser racional mesmo e brotar da sua vontade, cujo princípio é: nunca praticar uma ação senão em acordo com uma máxima que se saiba poder ser uma lei universal, quer dizer só de tal maneira que a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo como legisladora universal. (KANT, 2007, p. 76).

Nota-se que na perspectiva kantiana, a moralidade pautou-se pelo princípio da razão, isto é, pela compreensão consciente das leis que são desejáveis nas relações coletivas, assim como, na construção destas leis a partir da compreensão interna do próprio indivíduo. Articulou-se com a noção de autonomia e de universalidade, ou seja, a capacidade de dar a si mesmo leis que, por serem racionais, serão também aceitas universalmente. Paradoxalmente, o grande sinal de que determinada ação não é proveniente da escolha autônoma seria a reprovação dos outros, no contexto coletivo. O estranhamento dos outros, em relação ao que foi pretendido pelo indivíduo em sua dimensão particular, seria o indício de que tal ação não é movida por princípios universais, e por isso morais, mas por inclinações particulares, as quais não se legitimam universalmente. Esta questão encerra imensas dificuldades, algumas das quais são expressas nos seguintes termos:

> Nada podemos explicar senão aquilo que possamos reportar a leis cujo objeto possa ser dado em qualquer experiência possível. Ora, a liberdade é uma mera ideia cuja realidade objetiva não pode ser de modo algum exposta segundo leis naturais e, portanto, em nenhuma experiência também, que, por consequência, uma vez que nunca se lhe pode subpor um exemplo por nenhuma analogia, nunca pode ser concebida nem sequer conhecida. Ela vale somente como pressuposto necessário da razão num ser que julga ter consciência duma vontade, isto é, duma facilidade bem diferente da simples faculdade de desejar [a saber, a faculdade de se determinar a agir como inteligência, por conseguinte segundo leis da razão independentemente de instintos naturais]. (KANT, 2007, p. 111).

O móvel essencial das ações não seria observável na própria ação, e por isso não poderia ser classificado pelo observador externo. Por isso, o imperativo categórico, embora seja passível de compreensão, exatamente por seus atributos fugiria à qualificação externa e social. Restaria às normas sociais e jurídicas a configuração de leis heterônomas, as quais se fundamentam na relação de causalidade, isto é, a prescrição de determinadas recompensas ou punições de acordo com ações concretas e observáveis. Assim, a dignidade moral das ações,

ainda que seja pressuposta enquanto traço de superioridade moral, nunca poderia ser verificada em seu caráter pleno. Nada, nas consequências das ações, poderia servir para definir sua dignidade. A dignidade estaria mais vinculada à condição de liberdade nas escolhas e interesses do indivíduo, do que nas consequências concretas de suas ações[7].

Entende-se que, a observação dos fatos se daria sobre estes enquanto fenômenos, na relação de causalidade das ações e consequências materiais, mas as causas fundamentais que lhe deram origem, na dimensão em que o interesse direciona a vontade, essa seria subjetiva, não verificável ou observável. Do mesmo modo, a condição de liberdade do indivíduo não seria verificável, pois se encontraria no campo subjetivo da consciência e moveria as ações a partir de máximas que, aos olhos do observador ou de acordo com o contexto, poderiam ser consideradas justas ou injustas. Independente do julgamento externo, estas máximas obedeceriam ao interesse que é regido a partir de leis universalmente válidas.

Neste sentido, a análise kantiana, apesar das aporias que encontrou em suas conclusões, pontuou definições sobre os limites do conhecimento da moral. Pautar-se por determinantes estritamente sensíveis seria um modo de permanecer aquém das possibilidades da razão em conceber a moralidade, no entanto, pretender o descortinamento absoluto desta dimensão transcendente do ser humano seria como a manipulação de determinado material com ferramentas que lhe são estranhas. A argumentação lógica, por sua própria estrutura, não poderia ultrapassar certo limite, além do qual as afirmações passariam a fazer parte do universo imaginativo e não do entendimento, ainda que sejam confundidas com este. Certas ilusões dogmáticas do campo religioso serviriam como exemplos claros sobre as consequências de tal mergulho, assim como toda a manipulação das consciências que lhe são subsequentes.

Considerando a seguinte afirmação:

> De resto a ideia de um mundo inteligível puro, como um conjunto de todas as inteligências, ao qual pertencemos nós mesmos como seres racionais (posto que, por outro lado, sejamos ao mesmo tempo membros do mundo

[7] Notar, novamente, neste ponto, a divergência de Kant em relação às teorias consequencialistas, as quais identificam o valor das ações exatamente nos resultados que lhes são decorrentes.

> sensível), continua a ser uma ideia utilizável e lícita em vista de uma crença racional, ainda que todo o saber acabe na fronteira deste mundo, para, por meio do magnífico ideal de um reino universal dos fins em si mesmos (dos seres racionais), ao qual podemos pertencer como membros logo que nos conduzamos cuidadosamente segundo máximas da liberdade como se elas fossem leis da natureza, produzir em nós um vivo interesse pela lei moral. (KANT, 2007, p. 116).

A princípio, pareceria contraditória a expressão “crença racional”, isso porque, toda crença, por definição, ultrapassa os limites da razão, a qual é condicionada pela demonstração lógica. O que seria então essa crença racional? Talvez o resultado do processo que passou pela investigação racional e especulativa, e constatou, de modo demonstrativo, os limites da própria razão, e a necessidade de considerar a possibilidade – não demonstrável – de elementos que não são alcançáveis por meio dos instrumentos em uso. Certamente, esse tipo de crença não seria a mesma do indivíduo comum, o qual se abandona, sem o mínimo esforço do entendimento, à determinada fé que o conduz de forma heterônoma. Contudo, ainda que os processos sejam distintos[8], os resultados parecem semelhantes, ou seja, o fim seria ainda a incompreensão frente a certos mistérios que são aparentemente intransponíveis.

Presume-se que, embora o resultado final, em ambos os casos, seja a incompreensão perante os mistérios colocados à razão, o indivíduo que houvesse passado pelo processo de pensar por si e chegasse às próprias considerações teria conquistado condições intelectuais e morais próximas daquilo que é chamado de “ação propriamente moral”, ao passo que o outro exemplo, do indivíduo que seria plenamente tutelado e não se disporia a refletir, este, muito embora, não aparentasse qualquer distinção em relação ao anterior, manifestaria a facilidade de romper com os princípios morais que havia adotado tão logo as leis e a tutela que o prendiam fossem de algum modo suspensas, ainda que temporariamente[9].

Deste modo, é possível inferir que Kant tenha rompido, em alguma medida, com o padrão moderno de confiança plena na razão, ao admitir os limites do processo investigativo. Entretanto, não prescindiu de pensar a importância de se

---

[8] Isto é, o indivíduo que faz uso da razão e constata, por si mesmo, as aporias e a necessidade de se admitir certos princípios que são, por essência, indemonstráveis, não é o mesmo processo tutelado, do indivíduo que não se dispõe a refletir sobre si mesmo e sobre os móveis de sua própria ação.

[9] Tal concepção nos remete à antiga história do anel de Giges, contada por Glauco a Sócrates. Ver: *A República*, *Livro II* (PLATÃO, 2017).

encontrarem, no fim do processo, afirmações de necessidade, as quais sustentem todo o seu procedimento anterior e o justifiquem, ainda que diante de aporias intransponíveis:

> [...] assim nós não concebemos, na verdade, a necessidade prática incondicionada do imperativo moral, mas concebemos, no entanto, a sua inconcebilidade, e isto é tudo o que, com justiça, se pode exigir de uma filosofia que aspira a atingir, nos princípios, os limites da razão humana. (KANT, 2007, p. 117).

Assim, ao afirmar os limites da própria natureza humana, teria demonstrado o quanto os imperativos hipotéticos, isto é, as leis heterônomas, seriam justificáveis, no contexto em que não há garantias de que todos caminham em direção ao aperfeiçoamento moral. Tal conclusão, com ares quase pessimistas, seria, na verdade, muito coerente com o que foi dito, pois situa a dimensão das possibilidades da razão, do que é desejável em termos de orientação da humanidade, em relação às condições concretas, nas quais as leis não são tomadas por si mesmas, de modo consciente e livre, mas representam a normatividade exterior que deve subjugar os indivíduos inclinados a agirem por fins particulares. Uma espécie de ruptura em relação à conjuntura histórica, contrastando, de certo modo, com o espírito dominante da Modernidade, no qual a razão foi tomada de modo absoluto, ou seja, com possibilidades quase infinitas.

1.2 A crítica contemporânea sobre a filosofia moral de Kant

Neste subcapítulo, os princípios da moral kantiana serão discutidos sob a perspectiva contemporânea, tendo em Adorno seu principal contraponto. Será importante analisar se, e em que medida, o pensamento de Kant foi sustentado como um grande pilar do pensamento ocidental, a despeito das reformulações, releituras e inversões conceituais que suas concepções – assim como grande parte dos princípios modernos – sofreram pela conjuntura histórica a partir do século XIX e, com maior intensidade, ao longo e após as duas grandes guerras mundiais do século XX.

Certamente, uma marca do pensamento moderno é a confiança na razão, a qual estabelece o critério racional enquanto meio de legitimar aquilo que é formulado na esfera humana, seja das leis morais, seja dos conhecimentos produzidos. Em Kant, sobretudo, seria muito difícil pensar em formulações teóricas que não tenham a razão como principal critério de legitimidade. Este traço distintivo da Modernidade, contudo, ultrapassou os limites do contexto moderno. Em Adorno, por exemplo, muito embora os critérios da razão tenham sido problematizados e expostos em suas contradições dialéticas, parece não haver espaço para romper completamente com o domínio da legitimidade racional.

Na contemporaneidade, houve a problematização sobre a legitimidade do predomínio da dimensão lógico-formal sobre outras dimensões da razão, ditas irracionais. No campo das ações, o problema envolveu a discussão sobre o modo como as leis morais deveriam se constituir. Tal questão, longe de esgotar-se rapidamente, estendeu-se indefinidamente até os dias atuais, isto porque existiria, na tradição da ética ocidental, um predomínio de concepções que determinam os desejos como algo negativo, perante os quais a razão lógico-formal deveria se opor, como se as ações morais sempre agissem negativamente no sentido de regrar ─ e assim controlar ─ os desejos e impulsos instintivos. Por esse caminho, entende-se que a filosofia moral de Kant seria identificada, de modo a trazer consigo, todo o desenvolvimento histórico dos valores da cultura ocidental. Nesta, os instintos ainda seriam, de forma predominante, vistos como adversários impiedosos do indivíduo moral, o qual, para ser assim, deveria desenvolver mecanismos de controle sobre

tais dimensões irracionais do seu próprio ser. Em uma frase, ser capaz de mover-se a partir da razão formal enquanto soberana de suas escolhas.

A partir do século XIX, até os dias atuais, tornou-se frequente as problematizações da tradição ética a partir de questões como: Todos os instintos são ruins e tendem à animalidade? Todo o impulso moral deve, necessariamente, ser negativo perante as disposições irracionais dos instintos? O ato de dar vazão aos instintos seria, sempre, necessariamente uma forma de regressão à barbárie? Ou ainda: O pensamento lógico-formal merece o título de soberano, em todas as decisões da vida humana?

Em Adorno, é possível inferir a ideia de que a razão instrumental, isto é, lógico-formal, não apenas tende a não ser soberana nas ações humanas, como seria passível de ser dominada pelas paixões e utilizada como ferramenta ainda mais qualificada e eficiente de destruição. Entretanto, este argumento, que se encontra na crítica de Adorno à cultura contemporânea, seria passível de identificação já em Kant. No início da sua *Fundamentação da Metafisica dos Costumes* (KANT, 2007), como se viu[10], o autor já afirmara que os talentos – e entre eles pode-se supor a razão técnico-instrumental – seriam ferramentas que não possuiriam valor em si mesmos, mas dependeriam do elemento anterior de intencionalidade que os direcionaria para determinados fins, de acordo com um tipo de intenção específica. Isso é o que, em linhas gerais, definiria a boa vontade ou, ao contrário, a vontade desfigurada por intenções egoístas, isto é, a má vontade.

Entende-se que, assim como Kant, Adorno não destituiu a soberania da razão formal enquanto norteadora da vida humana, mas sinalizou para a necessidade desta razão encontrar-se com outras dimensões da racionalidade e permitir que se manifestem mais livremente, exatamente para que as repressões de tais instintos não se configurem em ressentimento e se convertam em destruição, quando encontrem as condições propícias. Tal pensamento, de influência evidente da psicanálise de Freud, preservaria consigo algo como uma espécie de confiança na razão soberana – paradigma da Modernidade – a qual Adorno não teria subtraído completamente de suas reflexões. Contudo, a inserção de Adorno no projeto moderno passaria pela via de “filtros”, como a influência da perspectiva freudiana.

[10] Referência ao subcapítulo 1.1, no qual tratamos desta questão em Kant, em sua discussão com Aristóteles.

Isto porque, é possível considerar que Freud, muito embora investigasse as dimensões profundas e “irracionais” da *psiché* humana, estava profundamente inserido no projeto da Modernidade, a partir da ideia de tornar consciente os subterrâneos da alma para melhor entendê-los e, talvez, evitar que estes se traduzissem em sintomas doentios.

Dois caminhos de reflexão muito distintos seriam abertos a partir das considerações anteriores. Primeiro: como ser feliz, apesar da razão? Esta pergunta conduziria ao irracionalismo, ou seja, a ideia de que a infância é a fase mais feliz do ser humano, e à medida que a razão se desenvolve, manifestar-se-iam também as razões para ser infeliz. E segundo: como ser feliz, a partir da razão? Esta pergunta levaria a pensar na razão enquanto meio de vencer a animalidade e controlar as forças naturais que subjugam e rebaixam à condição de barbárie. Existiria ainda uma terceira via de reflexão, de ordem dialética, e talvez mais palatável para os dias atuais, qual seja: como combinar adequadamente a razão e os instintos para se alcançar a finalidade, seja a felicidade, seja a liberdade, ou a articulação entre ambas? Tal via conduziria pelo caminho de considerar com a mesma intensidade as duas partes da contradição, isto é, razão e instintos, não permitindo que uma tenha privilégio sobre outra, por entender que são dimensões complementares, com igual importância na constituição humana.

Como visto anteriormente[11], nota-se que Kant sustentou a ideia de que a finalidade humana não seria a felicidade, como supôs Aristóteles, mas o uso pleno da faculdade da razão e a produção do bem supremo por esta via, tendo a liberdade como resultado lógico. Neste sentido, mesmo que a felicidade material fosse suprimida, o homem não deixaria de realizar sua finalidade se desenvolvesse a razão e o bem. Por bem supremo, entendeu-se a retidão ética absoluta, não condicionada por interesses ou contingentes fatuais, isto é, fazer o bem pelo próprio bem, em si mesmo, independente dos condicionantes. Esta seria a maior realização humana, o que não passaria, necessariamente, pela realização da felicidade, sobretudo, se essa é identificada com o bem-estar físico. A satisfação da razão seria assim colocada como sendo constituída de conteúdo diferente das outras satisfações dos sentidos.

---

[11] Referência ao subcapítulo 1.1 deste trabalho.

Percebe-se que o mesmo termo – satisfação – foi usado para definir resultados muito distintos, um obtido pelo uso da razão, isto é, a satisfação vinculada à boa vontade constituída racionalmente, e o outro, a satisfação dos sentidos, em que não haveria a elaboração da razão, e poderia valer-se das inclinações naturais dos instintos. As ações praticadas pelo chamado “dever cego”, ou “obediência cega”, seriam desconsideradas na esfera da moralidade, devido ao fato de ser ações não movidas pela razão, única base do dever moral atrelado ao conceito de boa vontade.

Considera-se que Adorno – a partir de sua crítica a aspectos da cultura alemã que teriam culminado na Segunda Grande Guerra – concordaria com essa ideia, pois a seu turno, criticou exatamente a prática da obediência cega, movida pela identificação irracional das massas com líderes carismáticos. Tais massas, ao renunciar à ponderação racional, seriam movidas pelos impulsos de identificação com os coletivos, de modo a produzir resultados monstruosos. Também em Adorno, o "antídoto" para o movimento de identificação inconsciente com as massas seria o uso da razão, porém, no sentido de trazer à luz suas tendências destrutivas, colocar à mostra as inclinações e feridas sociais para elaborá-las conscientemente, concepção na qual as influências da psicanálise se mostraram determinantes, a partir do conceito de elaboração do passado[12].

Presume-se que exista, no pensamento kantiano, o modelo ideal de homem a ser construído, tendo por objetivo a capacidade da ação digna, praticada com altruísmo incondicional. Esse modelo não se sustentaria em experiências empíricas observáveis. Em termos concretos, seria difícil encontrar alguns poucos exemplos de tal manifestação completamente desapegada, mesmo se considerar a História como um todo. Sempre seria possível ver, mesmo na ação dos grandes mártires da humanidade, a motivação a partir de algum interesse particular, seja o de glória e imortalidade histórica, seja o da esperança em vidas futuras ou condições melhores na vida após a morte. Tais condições, se a concepção kantiana de moralidade fosse levada às últimas consequências, ainda não deixariam de ser uma forma de interesse egoísta, distante do altruísmo pleno. Nota-se que Kant, nesta obra sobre os fundamentos da moralidade, não trabalhou com elementos históricos para

[12] Considerar o texto de Adorno: *O que significa elaborar o passado* (2003a) em relação com a obra de Freud *Recordar repetir e elaborar* (1974a) e *Mal-estar na civilização* (1974c). Voltaremos à questão no capítulo 5 deste trabalho.

embasar suas afirmações e postulados, mas tomou como base modelos teóricos que tivessem em vista a capacidade humana de se aperfeiçoar, ou seja, a perfectibilidade. Dizendo de outro modo, afirmar que o altruísmo é a realização plena do ser humano indicaria o caminho do aprimoramento da humanidade para se tornar melhor do que é, ainda que a manifestação completa de tal conceito não seja verificável concretamente.

Diante disso, a grande questão que se impõe seria a seguinte: até que ponto tal modelo – ou qualquer modelo teórico – seria capaz de corresponder às possibilidades humanas? Ou dito de outro modo: será que o ser humano, de fato seria capaz de atingir o pleno desabrochar do bem, como previsto? Não seria melhor, por outro lado, fazer a análise concreta das condições humanas e formular regras que fossem condizentes com tal realidade e que estejam de acordo com a natureza humana manifesta? E ainda, o que talvez seja a pergunta fundamental, na qual o próprio paradigma moderno do progresso é colocado em discussão: o ser humano estaria, de fato, evoluindo, se aprimorando e seguindo em direção à perfeição?

Entende-se que a crítica no campo da ética, a partir de Adorno e os frankfurtianos, não poderia ser pensada de forma desvinculada da filosofia kantiana. Seguindo Kant, os frankfurtianos evitaram o elogio ao irracionalismo, mas denunciaram o mau uso da razão, isto é, expuseram o desenvolvimento exacerbado de um tipo específico de racionalidade, qual seja, a razão instrumental, e o processo de soberania de tal razão sobre as outras formas de manifestação humana, notadamente, a reflexão ética e a sensibilidade estética. Kant, possivelmente, concordaria com esta crítica sobre a cultura. Uma evidência, nesse sentido, seria a afirmação kantiana acerca da neutralidade ética dos talentos humanos pensados em si mesmos, ou seja, a razão, a inteligência e todas as demais habilidades instrumentais do espírito e do corpo, para Kant, seriam neutras em si e poderiam servir tanto para o bem como para o mal (KANT, 2007, pag. 21). Sendo assim, nenhum talento ou habilidade deveria ser valorizado em si mesmo, ou pelas consequências que produz – argumento consequencialista que nos remete à

Maquiavel e, posteriormente, aos utilitaristas[13] –, mas a ação seria validada pela vontade que a direciona e, antes disso, pela intenção esclarecida que a move.

Percebe-se que em Kant, o conteúdo moral da ação seria conferido na medida em que determinada ação é realizada pelo dever, pelo que é certo, em contraposição ao que é errado. Entretanto, o que é certo ou errado possuiria um valor intrínseco, não sendo simplesmente o que faz mal ou o que faz bem. Também não seria apenas o que é considerado bom pelo consenso, nem mesmo o que seja resultado de uma simples inclinação irrefletida das pulsões. O julgamento moral, dessa forma, seria praticamente imperceptível, posto que o que se considera é a intenção profunda das ações que não podem ser visualizadas pelo observador externo, já que estas não se manifestam exteriormente. Ainda que se pudesse tentar, de algum modo, exprimir as intenções dos atos, sempre seria possível que esta exposição fosse revelada falsa, de modo a esconder – como é comum – outras preocupações e intenções de ordem particular, isto é, a dissimulação das intenções. Em termos concretos, o julgamento moral externo sobre a vontade que conduz as intenções seria impraticável, isto porque, ninguém poderia ser julgado por suas intenções, das quais não haveria possibilidade de obter comprovação concreta, mas somente poderia ser julgado por suas ações práticas, e mais ainda, pelas consequências de suas ações, as quais poderiam ser igualmente verificáveis.

Nota-se que tal formulação iria contra o que se convencionou chamar de intuição natural do homem, senso comum, ou entendimento comum do que seja moral e do que seja justiça. De fato, tal tipo de avaliação subverteria a ordem das coisas, ou seja, configuraria uma espécie de confronto ao modo comum de avaliar as ações. No entanto, uma análise mais detalhada faria notar que o julgamento moral a partir das intenções costuma ser algo presente e inerente à sociedade contemporânea, muito embora seja um modo formal de pensamento, o qual não se aplicaria – ao menos oficialmente ─ a dinâmica comum da sociedade. Desse modo, em termos de valores abstratos, as pessoas estariam acostumadas a pensar de modo kantiano, motivo pelo qual os indivíduos seriam obrigados a camuflar de algum modo suas reais intenções. Ao mesmo tempo, na dinâmica prática das relações, prevaleceria o consequencialismo e o utilitarismo, partindo de Maquiavel,

[13] Referência ao utilitarismo enquanto forma moderna de fundamentar as relações éticas, a partir da lógica consequencialista. Ver: *Utilitarismo* (MILL, 2009).

passando por Jeremy Benthan e John Stuart Mill, para chegar à contemporaneidade com muita força.

Entende-se que em Adorno seguiu-se a compreensão de que a utilidade não poderia ser critério para a avaliação do conhecimento, e, sobretudo para a avaliação moral. Muito embora, no que diz respeito ao mecanismo lógico que irá definir o raciocínio, Adorno tenha privilegiado a dialética hegeliana – sobretudo no que diz respeito às questões epistemológicas – por outro lado, no que tange aos princípios da ética, mostrou-se determinante a influência direta de Kant e do próprio ideal da *Bildung*[14]. Entretanto, em Adorno foram expostas também as dificuldades à prática da ação por dever, como desenvolvido por Kant. Como referido anteriormente[15], nota-se que em termos concretos e históricos, pouquíssimos foram os exemplos de desprendimento, de sacrifício voluntário, da ação por dever esclarecido, e, mesmo nestes nada garantiria que não foram motivados por interesses particulares, ainda que mais delicados e sutis, como a honra popular, o reconhecimento ou a garantia de privilégios presumidos após a morte.

Compreende-se que o emprego em Kant da expressão “lei objetiva”, no contexto da metafísica dos costumes (2007, p. 31), não abordou a questão das leis da natureza, mas das próprias leis humanas, as quais, para serem boas, teriam de imitar as leis naturais, ou seja, teriam de ser aplicáveis universalmente, acima de qualquer contingência em particular, assim como as leis das ciências naturais. Na discussão do campo da ética, esta exigência do princípio de universalidade das leis é corroborada pelo conceito de igualdade, valor intrínseco e emblemático da Modernidade. Disto seriam constituídas as bases do cosmopolitismo kantiano, tendência que contribuiu para que, na conjuntura histórica, houvesse condições sociais para a declaração de direitos universais e a consequente organização de órgãos internacionais dedicados a articular políticas globais voltadas para a preservação de direitos e valores considerados universais[16], a despeito de peculiaridades e especificidades oriundas de culturas particulares.

Uma questão atual seria o multiculturalismo e a discussão pós-moderna a respeito da fragmentação do poder e das estruturas sociais. Em um mundo tão

---

[14] Tal referência será expressa com clareza nas comunicações radiofônicas de Adorno, em que pese se tratar de temas éticos. Ver obra: *Educação e Emancipação* (2003d).
[15] Conferir o subcapítulo 1.1 deste trabalho.
[16] Leia-se ONU e órgãos semelhantes.

plural, descentralizado, diversificado, fragmentado, como não questionar as tensões indissolúveis que são propostas pelo ideal cosmopolita, vislumbrado pela teoria kantiana? Adorno teria antecipado muito bem esse conflito contemporâneo, contudo, ao mesmo tempo que em alguma medida sinalizou para a fragmentação, típica da contemporaneidade, por outro lado, não se mostrou inclinado a pensar a ética em termos tão plurais como o multiculturalismo. É possível notar que, como afirmado em suas discussões sobre a educação (ADORNO, 2003d, p.171), preferiu tomar as particularidades da cultura alemã como objeto de investigação a ampliar a temática para generalizações teóricas, nas quais seriam extrapolados os limites sociais e históricos nos quais estavam inseridos. Esse argumento, em específico, indicaria com muita precisão o vínculo com o pensamento histórico-materialista, herdado de Marx, na medida em que se buscou, a todo tempo, não perder de vista a abordagem das questões em termos concretos, inseridos na materialidade dos fatos, e nunca em elaborações estritamente formais, ainda que estivesse a discutir concepções abstratas[17].

Em Kant existe como pressuposto a primazia do dever na medida em que este é vinculado ao uso da razão, atributo fundamental do humano (2007, pag. 28). Assim, não necessitaria de constatação empírica, ou de qualquer análise acerca da possibilidade ou historicidade do dever, uma vez que se constituiria enquanto algo *a priori*, isto é, anterior a qualquer experiência concreta, e por isso, estruturante. Na mesma medida, parece sustentar que a anterioridade do dever justificaria seu caráter fundamental e incorruptível, uma vez que não seria passível de transformações ou influências transitórias da materialidade. Desta forma, Kant, muito ao espírito de sua época, afirmaria a primazia da dimensão racional abstrata sobre os determinantes empíricos.

Contudo, entende-se que a determinação da vontade pela razão seria o pressuposto básico da ética kantiana. Se tal pressuposto fosse abandonado de

[17] São constantes as dificuldades de vincular o pensamento de Adorno, não apenas à tradição alemã identificada com Kant, mas com qualquer outra tradição. Será preciso assumir que essas tensões são inevitáveis, e, provavelmente, irão acompanhar toda a pesquisa. Alguns filósofos, como Adorno, por suas características essenciais, são de difícil classificação, sejam no contexto histórico ao qual pertencem, seja na própria história da Filosofia como um todo. Desse modo, ainda que sejam claras no autor as influências do projeto emancipatório da razão, como afirmado por Kant, ao mesmo tempo são evidentes os traços do pensador ensaísta, do dialético e do crítico da própria razão, ao sinalizar o outro lado, mais obscuro, qual seja, a dialética da própria razão que tende a construir condições para a regressão à barbárie.

modo a se pensar que a vontade não seja, em absoluto, passível de controle e direcionamento pela razão, haveria a necessidade de que toda a construção kantiana fosse revista, não apenas no contexto da ética como no campo epistemológico, os quais são complementares. Se, no sentido inverso de Kant, fosse negado o pressuposto racional enquanto capacidade inerente do homem em controlar a vontade, nada justificaria a fundamentação de postulados morais em termos teóricos. E ainda, se o pressuposto básico da primazia da razão no ser humano fosse questionado, também a primazia da dimensão teórica sobre a prática poderia sê-lo. O grande desafio colocado à contemporaneidade passaria a ser discutir as possibilidades de afirmação de valores morais, quando a primazia do teórico *a priori* já foi contestada. Tal investigação atravessaria a discussão sobre a legitimidade da razão enquanto fundadora dos princípios valorativos e do conhecimento, discussão disparada a partir da inversão epistemológica das teorias materialistas contemporâneas, as quais reencaminharam os fundamentos do conhecimento e dos próprios valores morais para o campo da concretude social e histórica.

Desse ponto, é possível identificar o conflito entre a concepção materialista histórica, predominante na contemporaneidade, e a visão kantiana, vinculada aos paradigmas modernos. No pensamento contemporâneo, sobretudo após Marx, afirmou-se, em termos gerais, que os postulados apriorísticos do idealismo foram ultrapassados pela consideração de determinantes históricos. Contudo, em uma análise mais apurada, nota-se, em alguma medida, a continuidade de um para o outro, ou seja, a influência da ética kantiana de forma decisiva na configuração do pensamento contemporâneo, a ponto de estar subjacente às inversões que tomaram a concretude histórica enquanto “pedra angular”[18].

No bojo dessa problemática, e acompanhando a discussão de Paul Ricouer no texto *Tolerância, Intolerância e Intolerável* (1995), uma questão importante que poderia ilustrar o diálogo crítico de Adorno em relação à tradição alemã do Idealismo, representada aqui por Kant, seria a seguinte: Em termos

[18] Na contemporaneidade, é possível verificar a vigência da discussão kantiana, por exemplo, na articulação do local e do global promovida pela UNESCO. As estratégias de valorização do local estão sempre em perspectiva a valores tomados enquanto universais, de acordo com a lógica cosmopolita prevista por Kant em seus escritos. As manifestações de particularidades – segundo críticas correntes –são desenvolvidas sempre tendo em vista a cooptação do particular aos princípios universais, sustentados por órgãos como a ONU e em harmonia à declaração dos direitos universais.

contemporâneos, o que poderia ser definido como intolerável? Dito de outra forma: Seria possível – em tempos de globalização – definir algum valor ou ação que seja universalmente repudiável, reprovável na tradição de qualquer sociedade? O contraponto seria o seguinte: Haveria a possibilidade, em outro sentido, de identificar nos direitos universais, promulgados por órgãos internacionais, o traço de imposição civilizatória de caráter totalizador, já presente e denunciado nas mais antigas civilizações?

Presume-se que Adorno responderia de forma a assumir certas ações e valores como intoleráveis. Nas discussões sobre educação, nas quais houve também o debate sobre o fundamento moral, surgiu a célebre afirmação do autor de que todos os esforços deveriam ser guiados no sentido de evitar que Auschwitz se repita (ADORNO, 2003a, p.117). Sua compreensão sugeriria a existência de algo trágico e profundamente lastimável na sociedade contemporânea, sendo, por isso, objeto digno de ser repensado. Contudo, não parece admitir por esta via algum tipo de naturalização do destino trágico humano, mas a possibilidade de elaboração do presente enquanto evento histórico, passível de ser transformado. Neste sentido, deveria muito à Marx. Por outro lado, ao afirmar a noção de emancipação por meio do aprimoramento da racionalidade, remontaria à tradição moderna, anterior à Marx, da qual Kant foi um dos principais representantes. Apesar disso, em Adorno existiria a reformulação do problema em outros termos, quais sejam: Seria possível pensar a moral em termos puramente histórico-materiais, e de modo negativo, ou seja, de modo a elaborar a partir das experiências do passado o que é desejável evitar nas relações humanas? Esta é uma questão que será abordada mais adiante no trabalho.

Nota-se na perspectiva adorniana o inverso da argumentação idealista, a qual seria sustentada na afirmativa de modelos ideais a serem perseguidos pela humanidade. Adorno – acompanhando a tradição materialista ─ argumentou no sentido de analisar na história seus desvios e absurdos, e a partir da constatação empírica, determinar o que deveria ser inaceitável por razões pontuais, fatuais e não teóricas. A tradição materialista teria invertido assim a lógica idealista. Esta, entretanto, permaneceu determinante para o desenvolvimento da cultura moral alemã, e em última análise, para a sociedade ocidental como um todo. Uma questão interessante ─ a qual, entretanto, não será perseguida neste momento ─ seria

pensar de que modo, no contexto da contemporaneidade, estas duas tradições inversas – mas pertencentes à mesma história cultural – sobreviveriam dividindo espaço na elaboração e no cumprimento de regras morais, sejam elas prescritas ou tácitas.

No que tange a princípios teóricos que sustentaram suas teses, é possível identificar divergências importantes entre o pensamento adorniano em relação ao kantiano. Analisando o seguinte trecho:

> Se se acrescentar que, a menos que se queira recusar ao conceito de moralidade toda a verdade e toda a relação com qualquer objeto possível, se não pode contestar que a sua lei é de tão extensa significação que tem de valer não só para os homens, mas para todos os seres racionais em geral, não só sob condições contingentes e com exceções, mas sim absoluta e necessariamente, torna-se então evidente que nenhuma experiência pode dar motivo para concluir sequer a possibilidade de tais leis apodíticas. Porque, com que direito podemos nós tributar respeito ilimitado, como prescrição universal para toda a natureza racional, àquilo que só é válido talvez nas condições contingentes da humanidade? E como é que as leis da determinação da nossa vontade hão de ser consideradas como leis da determinação da vontade de um ser racional em geral, e só como tais consideradas também para a nossa vontade, se elas forem apenas empíricas e não tirarem a sua origem plenamente a priori da razão pura, mas ao mesmo tempo prática? (KANT, 2007, p. 41-42).

É preciso considerar que Adorno abandonou o teor apriorístico kantiano e buscou a validação dos princípios morais em termos concretos, justamente este que foi identificado por Kant como sendo passível de dúvidas, enfraquecendo, assim, a validade do argumento. Em Adorno, o movimento que sustentou os princípios na concretude foi dialético, de tal modo a prever que as dimensões universais e particulares fossem sustentadas, uma em relação à outra, o prático em relação ao teórico e o inverso, o teórico em sua relação com o prático. Em Kant, o universal determinaria o particular, necessariamente. Adorno, por outro lado, sustentaria a articulação dialética em tal oposição. Mais do que isso, a relação dialética negativa, na qual os antagonismos não seriam momentos provisórios, tendo em vista a síntese final, mas constituiriam os fundamentos da realidade. Dessa forma, a dialética adorniana seria negativa no sentido de não permitir o movimento de

síntese, realizado por Hegel no espírito absoluto, e por Marx na emancipação do proletariado[19].

Sobre Kant, supõe-se como uma das grandes interrogações decorrente de sua teoria seria a seguinte questão: De onde os elementos que compõem o modelo ideal seriam fundados, senão da própria experiência empírica? Ou, em outros termos: Como definir o ideal em termos morais, senão com base no que é considerado imperfeito, indesejado e intolerável? Na contemporaneidade, após o materialismo histórico de Marx, perguntou-se com razão: Será que no fundamento do processo de elaboração de modelos ideais não existiria a raiz fincada na historicidade? Isto é, as utopias modernas não seriam balizadas, no fundo, pelo raciocínio negativo de se evitar aquilo que, por meio de lembranças históricas, apresentou o que foi considerado pernicioso ou destrutivo, compondo, assim, os modelos a partir de seu contrário?

Seguindo mais adiante nesta questão, seria possível inferir - ao contrário do que sugere Kant - que as construções de valores universais teriam partido, inevitavelmente, de particularidades que foram universalizadas, as quais retornariam para se legitimarem como universais sobre os particulares. No Idealismo, sugere-se que existe o grave equívoco de transpor, automaticamente, o particular para o universal, entretanto, a contrapartida pode não ter sido explorada adequadamente, isto é, o movimento de retorno do universal, que tem sua origem no particular e sobrepõe-se ao particular – ou particulares – os quais, em última análise, teriam sido seu ponto de partida. Efetivamente, tal raciocínio exporia o processo concreto de imposição ideológica, no qual certas particularidades prevaleceriam sobre outras que lhe são estranhas, aquilo que se convencionou nomear, após o materialismo histórico de Karl Marx, como domínio ideológico[20].

---

[19] Esta questão da crítica de Adorno à Hegel no que tange à dialética foi objeto de muitas controvérsias. Há quem afirme, por exemplo, Slavo Zizék, que Adorno leu Hegel de modo equivocado, ao supor que todo o pensamento hegeliano tende ao absoluto, por meio da síntese. Sustenta Zizék que a leitura de Adorno tenha reduzido Hegel à sua própria hipótese de pesquisa. A sustentação das antíteses, segundo Zizék já estaria presente no próprio Hegel, como forma de descrição dos antagonismos. Conferir deste autor a obra *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético* (2013).

[20] Salientamos que essa crítica ao movimento de imposição de particularidades sobre outras, desenvolvida por Marx com maior profundidade pela perspectiva social e histórica, foi também aprofundada por Nietzsche, sobretudo no campo epistemológico e ético. Notadamente em seu texto: *Verdade e mentira no sentido extramoral* (NIETZSCHE, 1983).

Como se viu[21], por meio da moral kantiana ocorreria o esvaziamento da relação compensatória presente na ética clássica. Nesta, a ação tinha em vista, prioritariamente, as causas finais concretas, identificadas em última instância com a noção de felicidade. Tal relação compensatória atribuída ao impulso das ações seria ─ pela ótica moral de Kant ─ destituída de conteúdo propriamente moral, uma vez que seria identificada a interesses particulares, motivados por inclinações que teriam em vista a autopromoção, seja de talentos, seja do bem-estar material (KANT, 2007, pag. 91). A motivação para que determinada ação seja considerada plenamente moral necessitaria estar desvinculada desta relação, ou seja, a ação – e em última instância, o próprio homem em seu conjunto de ações ─ deveria ser considerada por seu conteúdo ou seu valor em si. Assim, afirmava o seguinte modo:

> O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim. (KANT, 2007, p. 68).

Seria prudente considerar que houve um grande alcance de tais princípios na sociedade contemporânea ocidental. Ainda que na vida cotidiana e nas relações práticas possam ser considerados, em alguma medida, impraticáveis, ou no mínimo, inverificáveis, nota-se uma espécie de convergência entre a ideia de valorização do indivíduo em si, e não como meio para determinado resultado, e a construção da individualidade em termos liberais, assim como a afirmação da liberdade individual, o direito à propriedade e a igualdade perante as leis, princípios que teriam concorrido diretamente para a estruturação político-econômica a partir do século XVIII.

Entretanto, o paradigma moderno da construção da individualidade esteve envolvido pelo processo histórico de configuração produtiva e econômica no interior da sociedade capitalista. Num primeiro momento, o processo brutal de exploração da força de trabalho, tendo a mais-valia sobre o proletariado como substância propulsora na ampliação do capital. Estes, os proletários, vistos unicamente como força geradora, em um segundo momento foram identificados e convertidos também

[21] Referência ao subcapítulo 1.1 deste trabalho.

em consumidores em potencial, dada a necessidade de ampliação do mercado. Em seguida, o aumento do consumo exigiu uma terceira espécie de transição, de modo a criar condições cada vez mais amplas de aumento da produtividade. Neste ponto o entretenimento, cooptado pela lógica da produção e do consumo, se transformaria em mais um nicho promissor de ampliação do sistema, assim como a multiplicação do sistema financeiro e do setor de serviços.

Deste breve descritivo sobre do processo de ampliação dos modos de relação capitalista, já seria perceptível uma lógica de ação muito divergente em comparação à noção kantiana de moralidade. Diferente do que foi concebido por Kant sobre a construção da individualidade, no contexto da lógica capitalista o valor e a qualidade seriam concebidos a partir das consequências produzidas, pelo ganho ou rentabilidade, e não pelo valor intrínseco ao produto. Tal constituição se sustentaria por contradições sociais latentes, já muito discutidas pela tradição filosófica subsequente[22]. Essencialmente, o problema ético premente seria o fato deste cliente em potencial ser tomado no sentido de mercadoria, e assim, como meio e nunca como fim[23].

Tal análise imporia uma aparente contradição ao que foi dito anteriormente sobre a influência da moral kantiana no desenvolvimento da cultura ocidental, assim como sua permanência em termos de valores que norteiam a cultura. A questão seria a seguinte: Como, em uma sociedade na qual existe o acolhimento de um tipo de concepção moral, voltada para o valor intrínseco das ações, e a liberdade da vontade, seria possível um modo de organização tão diverso, em que a direção de cada ação parece estar voltada unicamente aos resultados?

Supõe-se que tal aparente contradição indicaria, na verdade, uma forma de hibridismo, característico da sociedade contemporânea, no tocante a valores e princípios. Assim, mesmo que em termos ideológicos houvesse a presença da ética kantiana, agindo em confluência ao processo moderno de tensão e conciliação com a ética cristã, poderia existir, em contrapartida, a lógica consequencialista que, em termos modernos, remontaria à Maquiavel e posteriormente aos utilitaristas, uma

---

[22] Pierre-Joseph Proudhon, por exemplo, já afirmava antes de Marx que *A propriedade é um roubo* (1998). Conferir também *Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria* (PROUDHON, 2003).

[23] Referência ao primeiro capítulo de O Capital (MARX, 1983), no qual é descrito o conceito de mercadoria na dinâmica de relações comerciais no Capitalismo.

tradição também importante na Modernidade. No tocante, sobretudo, às relações produtivas e profissionais, a lógica consequencialista, pautada pelo princípio da análise técnica e da relação dos meios com os fins, seria afirmada como a tônica principal das interações. Nesta, ao contrário da ética kantiana, tudo – inclusive indivíduos – seria considerado importante somente na medida em que se fosse afirmado como meio, para um fim que tenha em vista beneficiar a lucratividade e perpetuar a sequência de ganhos indefinidamente. No limite, tudo passaria a ser meio, sem nenhum tipo de valor intrínseco. Como forma de amenizar a constatação direta disto que, em última instância, levaria a um relativismo talvez insuportável, a cultura sustentaria princípios que tenderiam ao sentido contrário, isto é, à universalidade e à reconciliação das partes com o todo. Tal fenômeno, amplamente discutido pela tradição materialista, foi descrito por Adorno na *Teoria da Semicultura* com a expressão "véu ideológico" (1996, p. 405), isto é, uma distorção entre os valores que são afirmados como verdadeiros em relação aos princípios acolhidos na dinâmica prática, os quais, embora sejam tacitamente aceitos como os únicos viáveis em termos concretos, seriam também cobertos por afirmações positivas que de alguma forma serviriam como filtro à realidade.

Nota-se que o materialismo histórico de Marx, apesar de todas as rupturas com o modo de pensar idealista, reafirmaria o argumento kantiano, no qual nenhum homem deveria ser tomado como meio ─ ou mercadoria ─, mas como fim em si mesmo. Constitui o argumento principal que sustentou a denúncia sobre os mecanismos de exploração contidos nos modos de produção capitalista. No mesmo sentido, as críticas atuais à sociedade de consumo[24] novamente se pautaram por argumento semelhante, qual seja, a denúncia sobre o fenômeno que enaltece o processo de tornar indivíduos meios, ao passo que estes deveriam ser tidos enquanto fins em si mesmos. Nesta crítica, identificou-se o processo em que o próprio indivíduo, envolvido pela dinâmica dominante, estaria consagrado voluntariamente às condições de meio, de modo a reconhecer e valorizar a possibilidade de ser usado enquanto instrumento, ou cobiçado enquanto objeto digno de desejo para a maioria. Neste sentido, ainda que, em termos ideológicos, houvesse a noção de individualidade, ou seja, a preservação do indivíduo como fim

[24] Sobre a questão da sociedade de consumo, consideramos as concepções de Zygmunt Bauman, sobretudo na obra: Modernidade Líquida (2000), na qual descreve a transição da sociedade moderna no princípio do capitalismo para a sociedade contemporânea.

em si mesmo, em termos práticos o valor de cada um seria atribuído de acordo com a sua função enquanto meio para determinado fim, inserido no interior da cadeia produtiva.

Considera-se que Kant, de certa forma, teria antecipado a crítica à mercantilização dos atributos humanos. Como na seguinte passagem:

> A destreza e a diligência no trabalho têm um preço venal; a argúcia de espírito, a imaginação viva e as fantasias têm um preço de sentimento; pelo contrário, a lealdade nas promessas, o bem-querer fundado em princípios (e não no instinto) têm um valor íntimo. A natureza bem como a arte nada contém que à sua falta se possa pôr em seu lugar, pois que o seu valor não reside nos efeitos que delas derivam, na vantagem e utilidade que criam, mas sim nas intenções, isto é, nas máximas da vontade sempre prestes a manifestar-se desta maneira por ações, ainda que o êxito as não favorecesse. (KANT, 2007, p. 78).

A partir da citação, seria possível estabelecer algum paralelo com o conceito de mercadoria em Marx[25], em que tudo é convertido em valor de troca, inclusive atributos humanos, a começar pelo tempo, a força de trabalho, mas também a imaginação, a inteligência e, por fim, a própria dignidade. Na dinâmica da vida contemporânea, a lógica mercadológica pautaria as relações concretas. O não interesse pelos fins, embora possa fazer parte do imaginário ideológico da sociedade, não seria relevante na dinâmica das relações, e mais do que isso, constituiria talvez na sua negação. Isso porque, se o interesse pelos fins fosse abandonado na dinâmica prática, não haveria o estímulo para o ímpeto produtivo com destino ao consumo, e deste modo, o acúmulo de capital estaria inviabilizado, assim como a ampliação dos modos de produção etc.

Aparentemente, a sociedade burguesa sustentaria na prática o que é negado em termos ideológicos, e, ao contrário, afirmaria em termos ideológicos o que é negado na prática. Deste modo, enquanto a moral dominante preservaria o ideal de que as ações – assim como os indivíduos ─ teriam um fim em si mesmos, estaria ocultada a percepção sobre a crueza das relações pautadas pelo estrito interesse. No campo da publicidade, por exemplo, seria possível identificar um sem número de artifícios destinados a deslocar o valor dos produtos, de tal modo que estes ocultem

[25] Ver obra: *O Capital, volume I* (MARX, 1983).

seu valor enquanto meio passando a compor um valor simbólico, uma individualidade, um *special blend*, ou seja, um fim em si mesmo. O reforço do teor simbólico atrelado à mercadoria ofuscaria sua condição concreta, na qual subjaz o mero valor de troca, enquanto meio inserido no interior de determinada cadeia produtiva.

Considera-se que Kant concebeu a dimensão da autonomia humana como uma possibilidade, da qual os outros seres vivos não compartilhariam, dentre outros fatores, devido à questão da racionalidade. O homem seria o único a possuir esta ambiguidade na sua estrutura: ao mesmo tempo físico, submetido às leis necessárias da natureza, e metafísico, movido por elementos que seriam contingentes e dependentes de motivações particulares e imprevisíveis. Como afirma, do seguinte modo:

> A necessidade natural era uma heteronomia das causas eficientes; pois todo o efeito era só possível segundo a lei de que alguma outra coisa determinasse à causalidade a causa eficiente; que outra coisa pode ser, pois, a liberdade da vontade senão autonomia, isto é, a propriedade da vontade de ser lei para si mesma? Mas a proposição: “A vontade é, em todas as ações, uma lei para si mesma”, caracteriza apenas o princípio de não agir segundo nenhuma outra máxima que não seja aquela que possa ter-se a si mesma por objeto como lei universal. Isto, porém, é precisamente a fórmula do imperativo categórico e o princípio da moralidade; assim, pois, vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa (KANT, 2007, p. 94).

O reconhecimento do que é bom e necessário por meio da razão articularia a dimensão objetiva com a subjetiva. Na mesma medida em que a objetividade seria regida por leis, infalíveis e permanentes, também a subjetividade e, ainda, a intersubjetividade ─ termo contemporâneo, não usado por Kant ─, supõe-se, deveria ser regida por esta espécie de lei, isto é, por leis racionalmente formuladas enquanto necessárias. A grande questão ética seria a constatação de que as leis intersubjetivas, ou seja, as leis sociais, oriundas desta "segunda natureza" humana, convencional, nunca poderiam ser consideradas completamente infalíveis e, por isso, permanentes, dada a dimensão da contingência. Daí a reflexão sobre as possibilidades de contribuição do trabalho teórico na reformulação de leis e convenções, as quais não seriam ainda adequadas ao ser humano, já que não poderiam ser afirmar como infalíveis e necessárias na mesma proporção que as leis

naturais. O critério ético, em consonância com os critérios das ciências naturais, acabaria sendo o nível de universalização das leis, o que lhes trariam legitimidade em relação àquelas que são restritas à determinada condição ou fenômeno em particular. Quanto mais universalizável, mais próximo das características de infalibilidade e necessidade presentes nas leis naturais, as quais serviriam de modelo para as leis sociais.

Considerando o postulado kantiano: “Tudo na natureza age segundo leis” (KANT, 2007, p. 47), poder-se-ia considerar a noção de que o ser humano, além de seguir as leis naturais, criaria suas próprias leis por meio de representações que são construídas a partir da vontade, ou seja, para atendê-las satisfatoriamente. Entretanto, outra forma de interpretar a sentença seria no sentido de entender que os homens não criariam suas próprias leis, mas seriam capazes de compreender as leis que agem na natureza humana de forma equivalente à natureza física, isto é, de modo necessário. Assim, tudo agiria segundo leis, inclusive na natureza humana, mas esta deveria ser formulada pela própria razão, dado o caráter específico da espécie.

Em tal concepção sustentar-se-ia que, por meio de uma forma de paralelismo, o campo das contingências se relacionaria ao campo da necessidade, ou seja, assim como existiriam leis universais na natureza, deveria haver, por conseguinte, leis semelhantes no campo humano, o qual seria passível de acidentes. Contudo, ainda que se admitisse – como é comum na tradição dialética após Hegel – uma realidade sustentada pela própria ambiguidade, a grande pergunta – mesmo para a dialética ─ nesta questão seria: Por que a liberdade, isto é, a dimensão da vontade *a priori*, sendo contingente, deveria, necessariamente, ser regida, por algum tipo de lei racional? E ainda: Mesmo aceitando a existência de leis racionais que regeriam esta dimensão subjetiva, por que funcionariam de maneira análoga às leis naturais, ou seja, por que deveriam ser equivalentes, posto que pertençam às dimensões diferentes, constituídas por modos específicos de funcionamento?

Além disso, existiria ainda a questão da formulação de leis a partir de uma perspectiva específica. Ainda que se admitisse a coerência interna de tais leis, seria possível questionar a legitimidade de tal processo na dimensão da intersubjetividade, isto é, o que garantiria que certas leis, elaboradas por uma determinada individualidade autônoma sejam assumidas por outra individualidade,

também autônoma, de modo que ambas concordem plenamente em atender às mesmas leis? Supõe-se que, partindo de Kant, a resposta seria no sentido de afirmar que as leis morais seriam boas quando formuladas de modo universal, isto é, quando o indivíduo, a partir de sua própria consciência autônoma, fosse capaz de formular e, ao mesmo tempo, compreender a formulação coletiva das leis que estivessem de acordo com a dimensão formal, dos conceitos puros, e por isso, não específicas.

Neste sentido, ao conceber as ações individuais tendo em vista aquilo que se espera do outro como desejável e aceitável, na qualidade de fundamento prático da norma moral, teria o efeito de restringir em larga medida o que, a princípio, estaria no plano do indeterminado, do contingente e do imprevisível. Saindo da esfera de particularidades e contingências multiplicadas ao infinito, chegar-se-ia a alguns pontos comuns, passíveis de concordância. Estes, então, poderiam ser tomados como objetos passíveis de universalização pela lei. Entretanto, em termos práticos, talvez essa forma de alteridade, aqui discutida, não seja suficiente para garantir a convivência coletiva. Isto porque, aquilo que um indivíduo esperaria dos outros — enquanto forma desejável de ação — dependeria de sua cultura, da forma do compreender e interpretar a realidade, e frequentemente, chocar-se-ia com outras formas distintas de definição da mesma realidade. A expectativa de determinada atitude do outro nem sempre encontraria a contrapartida esperada, assim como, por outro lado, o que este outro hipotético concebesse como desejável, possivelmente não seria o mesmo que se ofereceria em contrapartida. Ter-se-ia, deste modo, a frequente tensão nas relações intersubjetivas, sobretudo naquelas pautadas por noções universais do que se deveria oferecer e do que se esperaria enquanto desejável do outro.

Presume-se que, se os indivíduos fossem aptos a pensar a partir da perspectiva puramente formal, praticamente todos os conflitos seriam abandonados em favor da compreensão de valores comuns que passariam a determinar a convivência coletiva de indivíduos autônomos, os quais, embora distintos em sua individualidade, estariam unidos por valores de teor coletivo. Contudo, em termos concretos, percebe-se que determinadas particularidades e contingências, seja de indivíduos ou de grupos específicos, costumam concorrer para a universalização de seus valores particulares. Este fenômeno estaria na raiz dos longos processos

históricos de submissão entre povos e culturas distintas, marcados pela exploração e desrespeito.

Ter a si mesmo como objeto de uma lei universal traria o pressuposto da existência de uma absoluta regularidade na espécie, isto é, a condição na qual todos os seres humanos, enquanto espécie sejam dotados de certos atributos *a priori*, o que faria com que o tomar a si mesmo como objeto da lei universal fosse, automaticamente, o meio de entender e considerar todos os outros. Este é um pressuposto que sustentaria toda uma estrutura da argumentação, sem o qual, o edifício argumentativo perderia todo o sentido. Questionar os pilares básicos desta estrutura significaria discutir a possibilidade que não haja na espécie tal regularidade absoluta, a justificar tais pressupostos. Entretanto, como se defenderia a noção de autonomia, de contingência, ou de uso livre da razão, enquanto fatores estruturantes do ser humano? A rejeição deste postulado teria por consequência, necessariamente, a "queda" em algum tipo de irracionalismo, ou relativismo moral? Não haveria, porventura, alternativas dentro do próprio campo do projeto emancipatório da modernidade ─ em articulação com a ciência contemporânea ─ para rever os princípios formais da Modernidade, sem com isso abandonar, de modo definitivo, os fundamentos racionais que lhe são característicos? E finalmente, no interior desta pergunta existiria outra, ainda mais decisiva, qual seja: O projeto emancipatório da Modernidade ainda estaria em vigência na atualidade? Como pensá-lo na contemporaneidade, em sua distinção ao que foi promovido no século XVIII, de Kant e dos iluministas modernos? São questões que nortearão a continuidade do trabalho nos capítulos subsequentes.

2. LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Neste capítulo, o conceito de liberdade será discutido com maior detalhe, tendo-o como princípio constitutivo na concepção moderna sobre o projeto emancipatório da formação. Em contrapartida à noção kantiana de liberdade, o tema será debatido também sob a perspectiva contemporânea, em que os paradigmas modernos da razão passaram a ser tensionados e considerados em sua dialeticidade.

Ao longo da discussão, serão expostos os princípios da noção de emancipação intelectual a partir do conceito de liberdade e da ação propriamente moral, de acordo com a teoria kantiana. Em seguida, serão analisadas tanto a influência como a incompatibilidade em relação às concepções contemporâneas sobre o tema. Adorno, em suas intervenções públicas sobre os problemas da educação, fez diversas referências ao conceito kantiano de liberdade e emancipação, de forma a indicar a possibilidade de reinterpretação dos pressupostos modernos, ainda que na exigência de reconsiderar certos paradigmas que se mostraram historicamente incorretos.

De todo modo, as referências aos fundamentos modernos da filosofia e da teoria da educação indicariam o quanto esta dimensão teórica é preservada na contemporaneidade, como fundamentação explícita ou tácita a respeito dos modos de conceber a realidade e, especificamente, os processos formativos.

Assim, pretende-se que, o esclarecimento acerca das influências, convergências, tensões e rupturas teóricas sirva para tornar mais claros os encaminhamentos adotados na dinâmica prática, os quais estruturam as relações, no interior do contexto pedagógico.

2.1 A liberdade como pressuposto moderno

Neste subcapítulo, será abordado o conceito de liberdade, de modo a considerá-lo como um pressuposto moderno vinculado à noção de emancipação. Serão observadas as especificidades da problemática na filosofia kantiana, a partir da articulação entre as obras: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007), já anteriormente explicitada, e o artigo *Resposta à Pergunta: O que é o Iluminismo?* (KANT, 1989). No mesmo sentido, serão discutidas as tensões e convergências do autor com outras correntes filosóficas da Modernidade, como o consequencialismo, e determinados princípios que serão retomados na contemporaneidade por críticos como Theodor Adorno.

No artigo *Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?* (KANT, 1989), considera-se que o termo “iluminismo, ou esclarecimento”, pretenderia, a princípio, descrever o momento histórico caracterizado por traços específicos do século XVIII. Entretanto, de modo concomitante, ocorreria a inserção do problema da individualidade, isto é, a responsabilidade individual e intransferível do indivíduo perante sua própria condição de menoridade, assim como, a articulação entre o coletivo e o individual, o histórico e o pontual. Neste sentido, o indivíduo não estaria imerso e submetido plenamente ao movimento histórico do qual é pertencente, neste caso, o Iluminismo, já que possuiria também seu próprio movimento de emancipação. O coletivo não resgataria o particular de seus limites, mas pelo contrário, os esforços individuais, tornados coletivos, seriam a grande força do Iluminismo enquanto movimento histórico. Como é expresso, do seguinte modo:

> O Iluminismo é a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude*! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo. (KANT, 1989, p. 11).

Nota-se que o uso do termo "incapacidade" expressaria uma condição de impotência, a qual, no entanto, seria auto infligida, isto é, produzida por si mesmo, na medida em que não é tomada a decisão no sentido da saída de tal condição.

Neste sentido, a individualidade seria afirmada como aspecto essencial no processo de esclarecimento, já que este é determinado pela necessidade de o indivíduo servir-se do próprio entendimento sem a orientação de outrem. Outra distinção importante seria entre o conhecimento adquirido pela orientação externa, e o entendimento que depende da decisão ou coragem para o uso da própria razão. Pressupõe que certos tipos de conhecimento poderiam não servir como meio de liberdade[26].

Presume-se a presença de princípios da ética protestante na elaboração desta compreensão kantiana sobre o processo de emancipação. No fundamento da Reforma Protestante, a partir de Lutero, estaria justamente este clamor pelo uso do entendimento individual no acesso direto às escrituras, e a rejeição de interpretações oficiais da Igreja, ou seja, o estímulo pela livre leitura e interpretação dos textos sagrados. Kant pareceu assumir estes ideais em sua formulação, ao sustentar filosoficamente a importância de se pensar por si mesmo, e chegar às leis a partir da própria compreensão – os imperativos categóricos – de modo a aprimorar as leis heterônomas, estas que são leis em vigência, impostas como obrigação, mas não compreendidas enquanto dever[27].

Entende-se que o Iluminismo pretendeu, enquanto movimento intelectual, assumir a condição histórica de maturidade, ou seja, foi considerado – pelos próprios iluministas - como um momento em que a maioridade intelectual da civilização estaria por se concretizar. Contudo, além dessa interpretação histórica, existiria também a menção ao processo de formação do indivíduo em particular. Este, a partir de certo ponto da vida, alcançaria a maturidade pela natureza, isto é, o corpo estaria apto a pensar de forma plena. No entanto, alguns – ou muitos – escolheriam evitar as demandas que acompanham a vida madura, como a responsabilidade de lançar mão do próprio entendimento para tomar decisões etc. Tratar-se-ia da formação, da maturação natural da inteligência e as demandas ou

---

[26] Mais à frente na discussão será abordada a distinção entre o uso público e privado da razão. No uso privado se cumpre uma determinada obrigação a partir do entendimento, mas este entendimento não é autônomo, já que serve às determinações exteriores a si, ou seja, a imperativos hipotéticos.

[27] É interessante considerar a influência do pensamento iluminista do século XVIII na configuração da sociedade burguesa e os princípios do protestantismo, a partir da obra de Max Weber. Em *A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo* (WEBER, 2006), o autor destaca a proximidade entre o desenvolvimento da sociedade burguesa e a ética protestante. A responsabilidade moral com as ações, o uso do tempo de modo produtivo, o acúmulo de riquezas, os cuidados com o desperdício, entre outras, foram características que se vincularam profundamente à dinâmica da sociedade burguesa, a partir do modo de produção capitalista.

responsabilidades que lhe são peculiares. Em contrapartida, existiria a referência às reações que são comuns, como a preguiça e a covardia de fazer uso do entendimento. Como foi dito da seguinte forma:

> A preguiça e a covardia são as causas para que os homens em tão grande parte, após a natureza os ter há muito libertado do controle alheio (naturaliter maiorennes) continuem, no entanto, de boa vontade menores durante toda a vida; e também porque a outros se torna fácil assumirem-se como seus tutores. (KANT, 1989, p. 11).

Curioso notar que o termo "boa vontade" foi utilizado de modo distinto ao conceito construído na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007). Aqui, a boa vontade teria o sentido corriqueiro de descrever uma ação deliberada voluntariamente. O permanecer, de boa vontade, menor durante toda a vida significaria assim que os indivíduos escolhem e decidem por si mesmos, pela condição de submissão e de tutela em relação às outras consciências que conduzem sua razão. Assim, boa vontade, não seria, nesse caso, o interesse moral puro enquanto causalidade das ações, isto é, a condução da vontade por interesses esclarecidos, racionais, que tenham por objetivo deliberações que sejam universalmente válidas e legítimas (KANT, 2007, pag.23), mas se reduziria simplesmente a um tipo de deliberação que estaria isenta de imposições, isto é, o indivíduo escolheria a condição de menoridade, ainda que de forma pouco esclarecida, sem o uso da razão.

Estaria em discussão o antagonismo entre a submissão cômoda do estado de menoridade e o esforço realizador, porém, sem garantias de felicidade, constituídos a partir da maioridade, nas decisões que envolvem, sempre, dilemas a serem enfrentados, e desafios a serem vencidos. Tal ambiguidade, de alguma forma, apresentaria o modo como ocorre, na consciência comum, a inversão qualitativa sobre os valores da condição humana. O pensamento, atributo superior e distintivo do ser humano, seria tomado corriqueiramente como um peso, uma obrigatoriedade a ser substituída pelo deleito de não ter que carregá-lo, no estado de menoridade.

Nota-se que a menoridade se apresentaria no contexto de enraizamento em relação à estrutura dos indivíduos pertencentes ao desenvolvimento histórico conhecido. Tais fatores estariam ancorados e expressos em um determinado

comportamento servil, o qual se tornou como uma "segunda natureza". Desse modo, seria possível identificar imensas dificuldades para o rompimento de uma condição a qual estender-se-ia ao longo das gerações e fundamentaria suas raízes no comportamento comum da sociedade. Seria, de certo modo, um contraponto ao pressuposto anterior, no qual a preguiça e a covardia seriam os principais elementos a impedir que o indivíduo leve a termo seu processo de emancipação. Indicaria o reconhecimento de que, a despeito da iniciativa individual, haveria um peso histórico e social a ser considerado no processo de emancipação. Contudo, na perspectiva kantiana, as condições sociais que apresentariam o enraizamento da menoridade também trariam consigo as condições suficientes para que o processo de emancipação se concretize, caso exista a decisão individual neste sentido.

Em Kant, o reconhecimento das condições sócio-históricas de impedimento da liberdade estaria explícito em trechos como o seguinte:

> Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo quem deles se soltasse só daria um salto inseguro sobre o menor fosso, porque não está habituado a este movimento livre. São, pois, muito poucos apenas os que conseguiram mediante a transformação do seu espírito arrancar-se à menoridade e iniciar então um andamento seguro. (KANT, 1989, p. 12).

Neste, entende-se que o autor fez a crítica em relação às técnicas modernas que não serviriam plenamente ao esclarecimento, uma vez que produzem a submissão das consciências. Poderia ser interpretado até mesmo como uma sutil autocrítica sobre um traço da Modernidade que lhe é peculiar, qual seja, a instrumentalização dos meios, seja de produção, das relações, tarefas e ofícios. Os grilhões da menoridade foram aqui vinculados ao uso da razão de modo instrumental, o que teria o efeito de intimidar a reflexão, estimular a preguiça e o comodismo.

Em outros trechos, entretanto, em contraste com a discussão anterior, Kant parece afirmar uma espécie de inevitabilidade do esclarecimento coletivo:

> Mas é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça. Mais ainda, é quase inevitável, se para tal lhe for dada liberdade. Com efeito, sempre haverá alguns que pensam por si, mesmo entre os tutores estabelecidos da grande massa que, após terem arrojado de si o jugo da menoridade, espalharão à sua volta o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem para por si mesmo pensar. (KANT, 1989, p. 12).

Neste sentido, presume-se o entendimento de que as condições de liberdade, se permitidas coletivamente por meio de leis, levariam de modo "quase" inevitável, ao esclarecimento público. Neste processo os indivíduos, levados por uma espécie de inércia, tenderiam a seguir o fluxo, seja o da estagnação, seja o do movimento. Essa concepção física sobre a inércia – bem familiar à Kant pela proximidade que tinha em relação à física de Newton[28] – poderia, inclusive, servir para explicar a aparente contradição do autor. A inércia, se tomada para descrever o movimento histórico de esclarecimento, sustentaria a tese de que existe, coletivamente e individualmente, a tendência de se permanecer no movimento em fluxo. Nesse sentido, se o movimento prioritário, predominante na sociedade, fosse o de emancipação, haveria, no sentido oposto, dificuldades para sustentar a estagnação, neste caso, a menoridade intelectual.

Nessa interpretação, seria forçoso reconhecer que já em Kant havia princípios do que foi enfatizado após o materialismo histórico, isto é, a consideração de eventos humanos enquanto resultantes de processos coletivos, históricos e sociais. Contudo, em outro sentido, também seria possível reconhecer a familiaridade com o pensamento liberal, no qual existiu a afirmação do princípio da liberdade como elemento essencial no meio coletivo capaz de produzir condições favoráveis à emancipação dos indivíduos[29]. Neste, as condições objetivas – coletivas – deveriam ser formuladas de modo a assegurar a liberdade e os direitos básicos[30] e permitir aos indivíduos competirem livremente, valendo-se do contexto objetivo favorável para efetuarem por conta própria seu próprio esclarecimento, enquanto decisão pessoal e intransferível.

---

[28] Sobre as aproximações do pensamento kantiano e newtoniano, é considerado o texto de Eduardo Salles de Oliveira Barra: *Arquitetônica kantiana e gravitação newtoniana* (2004).

[29] Referência à expressão “mão invisível” de Adam Smith, contida no volume II da obra *A Riqueza das Nações* (1985). Apesar de usá-la apenas uma vez ao longo de sua obra, a expressão se tornou notória por simbolizar uma espécie de confiança na organização “natural” do livre mercado, a partir da abertura econômica.

[30] Por exemplo, o direito natural à propriedade e à igualdade jurídica e comercial, bases do liberalismo clássico.

Em Kant, ao contrário do que poderia se supor, a partir de uma leitura contemporânea do texto, existiria certa desconfiança quanto aos processos revolucionários. Como é explicitado na seguinte passagem:

> Por meio de uma revolução poderá talvez levar-se a cabo a queda do despotismo pessoal e da opressão gananciosa ou dominadora, mas nunca uma verdadeira reforma do modo de pensar. Novos preconceitos, justamente como os antigos, servirão de rédeas à grande massa destituída de pensamento. Mas, para esta ilustração, nada mais se exige do que a liberdade; e, claro está, a mais inofensiva entre tudo o que se pode chamar liberdade, a saber, a de fazer um uso público da sua razão em todos os elementos. Mas agora ouço gritar de todos os lados: não raciocines! Diz o oficial: não raciocines, mas faz exercícios! Diz o funcionário de Finanças: não raciocines, paga! E o Clérigo: não raciocines, acredita! [Apenas um único senhor no mundo diz: raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes, mas obedecei!]. (KANT, 1989, p. 13).

Nota-se que o texto parece sugerir a percepção – neste momento de sua obra - de que o processo revolucionário não seria o caminho pelo qual seriam garantidas, em larga escala, as transformações das consciências no sentido da maioridade intelectual. Ainda que certos despotismos particulares fossem derrubados, a emancipação dependeria de processos que não são derivados de revoluções materiais. Curioso o fato de que, em certa medida, o autor anteciparia os chamados "anos de terror" que se seguiram com a Queda da Bastilha e o comando revolucionário, liderado por Robespierre, no qual se tomou o lugar do antigo regime[31]. Como é sabido, o marco da Revolução Francesa ocorreu seis anos após a redação deste artigo de Kant, em 14 de julho de 1789. Entretanto, o que seria, a princípio, a antecipação dos fatos, isto é, a capacidade de prever os acontecimentos que se seguiram, na verdade, poderia ser explicado pela habilidade de observação crítica dos eventos históricos pretéritos, ou seja, não foram poucos os exemplos de governos tiranos que sucumbiram e deram origem a outros, tão dominadores e exploratórios quanto os anteriores, de modo a não produzir avanços significativos em termos de cultura, intelectualidade etc.[32].

---

[31] Sobre a Revolução Francesa, considerar o estudo de Georgs Lafebre: *O surgimento da Revolução Francesa* (1989).

[32] Contudo, temos de considerar o possível impacto que a Revolução Francesa teve na rotina de Kant, assim como a mudança de tom em suas obras posteriores. Sobre a possível transformação da perspectiva kantiana após os eventos do final do século XVII, considerar o texto de Gérard Lebrun: *Sobre Kant* (2010).

Na citação, destaca-se o elogio do autor ao se referir a Frederico II, rei da Prússia. Um aparente elogio no que tange ao raro incentivo de um governante à reflexão, ainda que esta fosse submissa a determinados preceitos irrevogáveis. Entretanto, nesta referência ao “déspota esclarecido”, talvez seja possível inferir uma sutil ironia, já que, neste único exemplo de estímulo heterônomo à reflexão, ainda preexistiria a condição do déspota que conduz o povo sem nenhuma liberdade efetiva. Neste sentido, qualquer despotismo, ainda que imbuído de intenções sublimes, não deixaria de representar um conflito com o exercício da plena liberdade. Considerando, contudo, Kant como autor inserido no contexto conservador da Prússia – ao menos nesse momento de sua produção ─, então a referência a Frederico II indicaria, tão somente, a distinção teórica de dimensões da realidade social que deveriam ser discriminadas, conservadas e aprimoradas. Em tal distinção, existiriam duas dimensões básicas do uso da razão: o uso público e o uso privado. Por uso público, entendeu-se o campo no qual a razão seria manifesta livremente, no meio letrado, em discussões abertas sobre temas pertinentes ao interesse geral, os quais seriam tratados conceitualmente a partir de ideias que fossem direcionadas à universalidade. Por uso privado, compreendeu-se o uso da razão no sentido da obediência aos desígnios práticos, os quais seriam atrelados às funções previamente definidas na sociedade. Na prática, o cumprimento de ordens e a reprodução dos discursos oficiais das instituições, os quais não pertenceriam à esfera do indivíduo (KANT, 1989, p. 13).

Supõe-se que, para o uso público da razão, seria necessária a liberdade comunicativa, isto é, condições de comunicação em que fosse possível a cada indivíduo expressar livremente seu pensamento, sem nenhum tipo de receio ou intimidação, nenhum tipo de interesse pessoal, e sem a contaminação de inclinações e necessidades da ordem dos desejos[33]. Contudo, é interessante pontuar que o uso público da razão, da forma como conceituou Kant, não seria

[33] Interessante o modo como Jürgen Habermas irá reconstruir esta ideia de espaço coletivo dos ilustrados, na teoria da ação comunicativa, em que se prevê do mesmo modo, a elaboração do espaço público que permita a livre expressão das individualidades, a fim de tornar possível o consenso. Poderíamos objetar que, em condições reais de vida, seja nas relações pessoais diretas, seja em relações nas esferas de poder ou em organizações internacionais, a elaboração de tal espaço "puro" de ideias, parece em grande medida impraticável. Conferir a questão na obra de Habermas: *Teoria do agir comunicativo* (2016).

equivalente à comunicação indiscriminada, própria do uso comum. Existiria a especificação de se referir ao erudito, no mundo letrado, manifestando-se publicamente e por escrito sobre questões de interesse universal. Curiosamente, a sinalização para o uso livre da razão em ambiente adequado parece encerrar em si uma restrição, qual seja, a de que o indivíduo comum não teria lugar neste meio, forjado em padrões que não são acessíveis a todos, e por isso, um contexto para poucos, ou diga-se, um espaço "elitista". Isto porque a liberdade, segundo o autor, não constituiria um traço definitivo da natureza humana, mas seria encontrada em condição potencial e construída de acordo com as experiências delineadas no processo formativo. Deste modo, a liberdade não estaria reduzida à simples manifestação de desejos e inclinações, de forma aleatória, mas na afirmação e no pronunciamento do indivíduo que estaria de posse de sua consciência, e assim, de sua liberdade.

A concepção de uso público da razão estaria vinculada diretamente ao conceito de liberdade, descrito na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007). Nessa, a liberdade foi concebida enquanto atributo do indivíduo autônomo, isto é, capaz de abstrair-se de inclinações e contingências para gerir-se com base nas determinações da razão. Tratar-se-ia de um indivíduo guiado pelos imperativos categóricos, em que a razão seria movida por interesses universalmente válidos. A grande dificuldade desta concepção seria que, efetivamente, um tipo de indivíduo com tais características representaria uma manifestação incomum no meio coletivo. Assim sendo, os pré-requisitos ao acesso no espaço público livre seria muito restritivo, ao ponto de constituir um pequeno grupo da elite intelectual[34]. Isto sustentaria a noção de que o autor, ao menos nesta fase de sua obra, teria feito a distinção rigorosa entre o uso da liberdade na participação do espaço público, condição de liberdade, e o cumprimento de obrigações formais, em compromisso com a dinâmica social em vigência.

De fato, o modo como o conceito de liberdade foi concebido neste ponto da teoria kantiana o separaria das relações práticas imediatas, sejam elas políticas ou sociais. Nota-se uma espécie de concepção construída no avesso da percepção

[34] Na verdade, esta ideia não é tão distante das universidades concebidas na Alemanha à época de Kant. O período que Fritz K. Ringer chamou de "mandarinato alemão" em que, de fato, houve uma elite intelectual, responsável pela produção de conhecimento erudito. Ver: *O Declínio dos mandarins alemães* (RINGER, 2000).

comum sobre liberdade, de tal modo que exigiria a desobstrução da consciência em relação às inclinações que tendam às finalidades exteriores, seja desejos a serem satisfeitos, seja prazeres a serem saciados. A noção comum de liberdade, para Kant, exporia não apenas a falta de liberdade, como também sua impossibilidade formal. Ao fundamentá-la enquanto condição desvinculada de determinações contingentes, a distinguiria em relação às consequências imediatas e práticas que possam advir desta vinculação com o concreto. Tal compreensão, amplamente desenvolvida anteriormente (KANT, 2007), teria repercutido no artigo sobre os significados do Iluminismo, como no seguinte trecho:

> Por toda a parte se depara com a restrição da liberdade. Mas qual é a restrição que se opõe ao iluminismo? Qual a restrição que não o impede, mas antes o fomenta? Respondo: o uso público da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo a ilustração entre os homens; o uso privado da razão pode, porém, muitas vezes coarctar-se fortemente sem que, no entanto, se impeça por isso notavelmente o progresso da ilustração. Mas por uso público da própria razão entendo aquele que, enquanto erudito, dela faz uso perante o grande público do mundo letrado (KANT, 1989, p. 13).

Esse trecho, em articulação com o trecho citado anteriormente, revelaria um recorte histórico específico em sua obra, no qual Kant não estaria inclinado a defender a dissolução de instituições em vigência, ou mesmo expressar que o desenvolvimento da razão dependeria exclusivamente de processos materiais. Estaria a defender, tão somente, o espaço teórico, no qual a manifestação livre da razão pública fosse garantida, isto é, que a discussão sobre temas de ordem teórica fosse cultivada, tendo em vista o aprimoramento da civilização em termos gerais. O uso do espaço público então lançaria luzes ao processo de aprimoramento humano, de modo a formular teoricamente as bases conceituais da sociedade, ou seja, uma concepção que estaria mais adequada à ideia de evolução social, a partir de reformas constantes, melhorias lentas e graduais mediadas pela razão, avessa, portanto, às rupturas bruscas levadas a cabo por revoluções sociais. Tal postura, essencialmente conservadora, justificaria a referência positiva a Frederico II. Isto porque, o uso da liberdade intelectual, nestes termos, não engendraria resultados imediatos de ordem prática, de tal forma que o governante déspota – como foi o

caso de Frederico II – poderia governar permitindo e incentivando a manutenção de espaços eruditos, voltados para a expressão da intelectualidade formal.

O uso público da razão corresponderia à instância da autonomia do indivíduo, pela qual faria uso livre da razão no espaço público, sem, com isso, colocar em risco a ordem estabelecida. Estaria subjacente uma espécie de reformulação teórica da sociedade, entretanto, sem a relação imediata com a prática, mas descolada desta, podendo se articular livremente, sem prejuízo para a ordem pública. Deste modo, apenas quando certas ideias fossem reveladas como necessárias e imperativas, então seriam assumidas na ordem concreta e na dinâmica cotidiana. A dimensão do uso público da razão não se prenderia às questões particulares, seja de época seja de região. Sua abordagem se daria sobre aquilo que fosse atemporal, isto é, sobre questões transcendentes em relação aos espaços físicos, sendo de interesse de todos, universalmente. Por esta definição, seria possível identificar um traço característico importante desta concepção kantiana, qual seja, a inserção no universo do Idealismo Alemão, na medida em que se destacou a ênfase na dimensão pela qual o uso da razão deveria se manter puro e destinado às reflexões filosóficas especulativas e à resolução teórica de problemas pela via conceitual. Em outras tradições filosóficas do mesmo período, como a francesa e inglesa, sempre houve a referência às questões práticas da sociedade e da política[35].

Nota-se, em termos gerais, a dificuldade de distinção entre os termos utilizados pelo autor, notadamente neste ponto: O uso público e privado da razão. Parte desta questão poderia ser explicada pela distância histórica que separa Kant dos leitores contemporâneos. Kant viveu em um momento no qual o Estado pertencia – ou era tido – como propriedade do governante ou de sua família. Atuar em cargos públicos significava o mesmo que trabalhar na propriedade de alguém em particular, o equivalente a uma propriedade privada que contrata funcionários para si. Desse modo, ao exercer cargo público, o indivíduo estaria na verdade servindo à propriedade privada daquele governante e de sua família, a fim de defender

[35] Sobre esta questão, considerar a obra de Norbert Elias, na qual são descritas as diferenças marcantes entre a Alemanha do século XVIII em relação às outras nações europeias como a França e a Inglaterra. Nestas, o movimento intelectual estava imbricado ao processo político de tomada de decisão. Os burgueses e intelectuais, na França e Inglaterra, frequentavam os meios aristocráticos, e o pensamento era concebido na mesma medida que a ação. Em contrapartida, na cultura alemã, havia a distinção dos espaços, e a manutenção de uma “elite intelectual” apartada das discussões sobre a realidade iminente. Ver: *O processo civilizador. Vol.1* (ELIAS, 1990).

interesses privados daquele governante em particular. Assim, o uso da razão privada equivaleria à instância heterônoma do cumprimento do dever, mesmo que este não correspondesse às convicções pessoais do indivíduo, ou mesmo que houvesse divergências entre o que fosse estabelecido para determinada função pública e o que era compreendido como adequado pelo indivíduo em sua particularidade.

O uso público da razão, ao contrário, estaria voltado para questões de ordem universal, que não fossem conduzidas por interesses particulares, seja de indivíduos comuns seja de governantes. Seria restrito às questões especulativas da razão pura, as únicas que poderiam ser presumidas como livres de qualquer interesse prático e particular. Exatamente por isso, o governante esclarecido como Frederico II, ao invés de reprimir, incentivaria a manutenção de espaços para o uso público da razão, já que estes não se chocariam com os interesses do Estado, isto é, com seus próprios interesses. Assim, não haveria de modo explícito nenhum conflito de interesses com a noção vigente do Estado absolutista.

A concepção de uso privado da razão seria estendida ainda a outros cargos, como o professorado, a função do líder religioso, entre outros, já que, qualquer função na qual o indivíduo agisse utilizando a razão para defender determinados interesses particulares, configuraria como uso privado da razão, seja o Estado, seja a Igreja, seja qualquer outra instituição. Como foi descrito, da seguinte forma:

> Chamo uso privado àquele que alguém pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado. Ora, em muitos assuntos que têm a ver com o interesse da comunidade, é necessário certo mecanismo em virtude do qual alguns membros da comunidade se devem comportar de um modo puramente passivo a fim de, mediante uma unanimidade artificial, serem orientados pelo governo para fins públicos ou que, pelo menos, sejam impedidos de destruir tais fins. Neste caso, não é, sem dúvida, permitido raciocinar, mas tem de se obedecer. Na medida, porém, em que esta parte da máquina se considera também como elemento de uma comunidade total e até da sociedade civil mundial, por conseguinte, na qualidade de um erudito que se dirige por escrito a um público em entendimento genuíno, pode certamente raciocinar sem que assim os negócios a que, em parte, se encontra sujeito como membro passivo sofra qualquer dano (KANT, 1989, p. 13-14).

Entende-se que é possível estabelecer uma articulação do uso privado da razão com o conceito de imperativo hipotético, definido na *Fundamentação da*

Metafísica dos Costumes (KANT, 2007, pag. 49). Os móveis das ações, nesse caso, seriam exteriores, formulados de acordo com interesses particulares. Imporiam a obediência servil, a obrigação de se atender ao que aqui chamou de "unanimidade artificial", a partir de mecanismos de coerção. De certo modo, vincular-se-ia aos fundamentos que desenvolveram as democracias modernas, isto porque, presume-se que as democracias se sustentam em unanimidades artificiais, na medida em que certas decisões coletivas devem ser acatadas, mesmo na existência de interesses contrários ao encaminhamento que é proposto. Para garantir que a coesão seja preservada, de acordo com os fins propostos, uma série de mecanismos legais e culturais seria produzida com o objetivo de conservação da ordem, tendo em vista os fins almejados por “todos”. Se isto não fosse possível, de “bom grado”, existiria ainda os meios pelo uso da força, legitimada pelo Estado – insuficiente em algumas sociedades –, a qual seria acionada para impedir que os confrontos chegassem ao limite de inviabilizar a proposta coletiva que havia sido acordada em sociedade.

Compreende-se que, na distinção entre o uso público e privado da razão, o processo comunicativo seria livre em determinadas circunstâncias nas quais o ambiente fosse propício e a temática voltada a interesses universais. Por outro lado, no que tange à dinâmica prática, no interior de instituições estabelecidas, a razão seria utilizada no sentido de preservação das condições vigentes, isto é, o uso privado da razão, dedicado à obediência. Certamente, em tal divisão sobre o uso da razão, o qual envolve diretamente a comunicação, existiria lastro para discutir o enfrentamento de dilemas morais muito delicados. O mais famoso deles, formulado pelo próprio autor, descreveu o dilema sobre a questão da veracidade, quando um indivíduo seria obrigado a escolher entre delatar ou não um amigo que estaria sendo perseguido por malfeitores[36]. Nesse caso, a discussão sobre o uso privado e o uso público da razão envolveria uma questão moral, profundamente difícil. De um lado, estaria a ação movida pelo imperativo categórico, de outro o imperativo hipotético. A simples identificação sobre qual o móvel determinaria a ação, se a noção moral universalmente válida, ou se as inclinações e paixões imediatas, já seria uma

[36] Referência ao exemplo casuístico descrito por Kant na *Metafísica dos costumes* (2010), no qual o autor relata um suposto fato em que valores, a princípio harmônicos – verdade e lealdade ─ se colocariam como antagônicos, de modo a representar os dilemas morais na ação. A solução, de acordo com a teoria kantiana, tende a privilegiar a afirmação de princípios universais na prática, como o da veracidade, tendo por fundamento a antecedência dos valores universais em relação às inclinações passionais.

dificuldade prática a ser resolvida. Em uma primeira análise, seria possível inferir que o imperativo categórico se chocaria diretamente ao imperativo hipotético, isto é, a compreensão autônoma e racional da realidade proporia ao indivíduo certas escolhas que não seriam aprovadas no meio em que estivesse inserido. Assim, seria preciso escolher, assumindo que qualquer escolha poderia acarretar consequências que seriam desagradáveis.

Desse modo, são descritas duas instâncias do uso da razão, as quais se afirmariam a princípio como distintas, e, em condições especiais, como irreconciliáveis. Nestas condições, ao fazer uso privado da razão deixar-se-ia o uso público desta, e vice-versa. A grande questão seria: o que fazer quando o uso privado da razão se chocasse com fundamentos e valores que foram construídos por meio do uso público, no ambiente erudito? A razão formal deveria impor-se, de modo absoluto, ao processo dinâmico da razão prática? Mas, dessa forma, não haveria o argumento para constantes rupturas com as normas em vigência? E ainda, se, porventura, aquilo que foi construído em termos formais estivesse equivocado, posto que o uso da racionalidade se dê por um processo contínuo de aprimoramento, o que garantiria que certos valores prescritos pela razão formal não seriam também falíveis e passíveis de erros?

Partindo de tais reflexões e considerando trechos como o seguinte:

> Uma época não pode coligar-se e conjurar para colocar a seguinte num estado em que se deve tomar impossível a ampliação dos seus conhecimentos (sobretudo os mais urgentes), a purificação dos erros e, em geral, o avanço progressivo na ilustração. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste justamente neste avanço. E os vindouros têm, pois, toda a legitimidade para recusar essas resoluções decretadas de um modo incompetente e criminoso (KANT, 1989, p. 15-16).

Seria possível a interpretação pelo viés político, como se Kant propusesse, efetivamente, a articulação de ações práticas que tenham em vista outro modelo de sociedade. Entretanto, dado o contexto histórico e a estrutura do texto, seria mais factível e prudente inferir que se trata de uma crítica direta à religião, direcionada contra o enrijecimento em dogmas, os quais impediam os indivíduos de raciocinarem e mesmo de concluírem reflexões sobre os meios que foram empreendidos para se

chegar a um determinado modelo ou fórmula religiosa. Neste caso, a discussão não seria sob o ponto de vista político, mas sobre o problema da liberdade religiosa, questão em vigência na época, dados os conflitos que ocorreram a partir da Reforma Protestante e o movimento de Contrarreforma.

Percebe-se que o conceito de tolerância religiosa, diferente da noção comum sobre o termo, não envolveria a ausência de autoridade, mas o contrário, que as autoridades fossem capazes de permitir a manifestação de diferenças, e conceder, a partir de seu poder soberano, que a religião fosse exercida de modos diferentes. Neste sentido, a questão da tolerância, antes de pressupor a quebra de autoridade e a liberdade extrema, indicaria o contrário, ou seja, a presença da autoridade soberana que permitiria manifestações diversas, por entender que estas deveriam ser toleradas, na medida em que não constituiriam nenhuma ameaça ao Estado e ao poder. Pressupõe a autoridade que acolhe as peculiaridades, ou seja, permite as diferenças de credo e manifestação, como forma suprema de sua autoridade. As diferenças dependeriam, assim, da autorização do "trono" para se manifestar. No interior das instituições, sob a autorização do poder soberano, seriam autorizadas ainda a liberdade de grupos internos em manter as práticas antigas, ou pretender reformas ou correções. Ambas, a postura conservadora e a de vanguarda, seriam toleradas como manifestações internas de diversidade, as quais não se constituiriam em ameaças ao exercício do poder.

Considerando o conjunto do texto, parece ser esse o foco do autor, em que se refletiu a tendência ao processo de laicização do Estado na Modernidade. Afirmou-se a distinção, e por isso a não interferência entre as questões políticas e religiosas, algo já preconizado no início da Era Moderna por Maquiavel. Contudo, é possível inferir que Kant não concordaria com Maquiavel, no tocante à afirmação de que a política seria constituída de valores distintos dos morais, e que a moral religiosa não poderia, de modo algum, ser confundida ou se impor à prática do governante[37].

Quando se referiu às funções do soberano, Kant sinalizou princípios que serão básicos na concepção liberal de Estado. Como no trecho a seguir:

---

[37] A polêmica distinção entre a esfera da moral religiosa e a dinâmica do poder é central na tese de Maquiavel. Ver: *O príncipe* (MAQUIAVEL, 1991).

> Quando ele [o soberano] vê que toda a melhoria verdadeira ou presumida coincide com a ordem civil, pode então permitir que em tudo o mais os seus súditos façam por si mesmos o que julguem necessário fazer para a salvação da sua alma. Não é isso que lhe importa, mas compete-lhe obstar a que um impeça à força o outro de trabalhar segundo toda a sua capacidade na determinação e fomento da mesma. (KANT, 1989, p. 16-17).

O soberano teria a responsabilidade quanto às funções básicas de sobrevivência social, como a ordem e a segurança, de modo a permitir a autonomia dos indivíduos no que tange à esfera particular da vida, à busca por objetivos que são atingidos, individualmente, os quais não colocariam em risco a ordem civil. De fato, o parágrafo poderia ser interpretado como uma verdadeira ode ao liberalismo, o elogio ao Estado que é capaz de estabelecer a ordem civil e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento particular dos indivíduos, na medida em que a liberdade de um não seja a função da perda desta mesma por outro. Deste modo, o autor estaria inserindo a questão do trabalho como um dos objetos a serem discutidos em relação à liberdade civil. Ao fazer isso, movimentar-se-ia fora do problema da tolerância religiosa, o qual havia sido o mote central até então ampliando o debate sobre a liberdade em outro campo de atividade social, ligado à produção e à dinâmica prática da vida em relação ao Estado.

De fato, é possível notar que a discussão sobre a tolerância, na qual o autor se deteve com muito cuidado, não estaria circunscrita ao contexto religiosa, mas extravasaria para outros assuntos de ordem social, econômica ou política. Kant, ao afirmar que o soberano não deveria penetrar em tais problemas que são de ordem privada, os quais, portanto, não constituiriam risco para a ordem civil, estaria sinalizando sutilmente para a mesma interpretação sobre outras dimensões da prática social. Note-se que os primeiros países capitalistas a ascenderem economicamente tinham a prevalência do protestantismo, nos quais este raciocínio da não interferência do Estado nas questões religiosas tinha maior aceitabilidade[38]. A religião, do ponto de vista protestante, não estaria circunscrita às orações e à frequência aos cultos religiosos. De outro modo, constituiria elemento fundamental da dinâmica prática da vida, isto é, o agir moral, no contexto protestante, equivaleria a atuar socialmente de acordo com os deveres morais que foram prescritos. Kant, por sua vez, discutiu a possibilidade de fundamentar racionalmente o cumprimento

---

[38] Considerar, novamente, a fundamental obra de Weber: *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2006).

dos deveres morais, de modo a não manifestar uma simples obediência, a partir da coação externa. Esta compreensão racional se aplicaria tanto aos princípios morais religiosos, como aos preceitos de convívio social.

Em uma perspectiva mais ampla, Kant teria enfatizado o esclarecimento da civilização, em termos de processo em curso. “Viver numa época de iluminismo” (KANT, 1989, 17) indicaria o progresso das luzes, juntamente aos desafios em pauta, já que não se trataria então de uma época plenamente esclarecida. Observem-se as divergências com Jean-Jacques Rousseau, no tocante à questão do processo de esclarecimento da sociedade. Para este, a sociedade de sua época, longe de representar o progresso das luzes da razão, estaria, ao contrário, em decadência[39]. Caberia a interferência no sentido de estabelecer algum tipo de ordem, capaz de reproduzir o equilíbrio, do qual o homem, em seu estado de natureza, foi retirado[40]. Kant, por outro lado, muito embora tenha entendido que sua época não representava o ápice da civilização, também não a consideraria degradada. O desenvolvimento da sociedade seria concebido por meio do aprimoramento das instituições, de conquistas que seriam somadas a reformas sobre estruturas já preexistentes, as quais deveriam ser preservadas enquanto avanços preliminares, destinados às gerações futuras[41].

Entende-se que o desenvolvimento social se daria, essencialmente, por meio do aprimoramento moral dos indivíduos. Corresponderia não à simples obediência das leis prescritas, mas ao desenvolvimento da razão e da compreensão autônoma sobre os fundamentos morais. Desse modo, o modelo de Estado adotado por determinada sociedade não seria decisivo nesse processo, já que o progresso social se daria pelo desenvolvimento dos próprios indivíduos[42].

Como visto, Kant fez referência à liberdade intelectual, de se fazer uso público da razão na análise livre de problemas de ordem teórica. Essa liberdade, contudo,

---

[39] Referência à obra de Rousseau: *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1999).

[40] Referência às obras de Rousseau: *O contrato social* (2003) e *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1999).

[41] Em *Sobre a educação* (KANT, 1996b), o autor enfatiza o processo de conservação das conquistas históricas por meio da educação e o processo de aprimoramento das instituições sociais.

[42] Caberia ao Estado preservar as condições mínimas de liberdade, de modo a tornar possível o esclarecimento dos indivíduos. Notar que, nessa leitura, o pensamento kantiano sobre as estruturas sociais se aproximaria muito da noção de Estado liberal, desenvolvida por autores como John Locke. Considerar obra: *Segundo tratado sobre o governo* (LOCKE, 1983).

não envolveria necessariamente a liberdade concreta, política, efetiva, em que se pretenda a queda de monarquias e o estabelecimento de governos menos autoritários. Considera-se que a ordem política absolutista, no contexto de Kant, não se colocaria como um problema a ser resolvido. Dentro dessa ordem, seria possível atingir o esclarecimento da razão, desde que o espaço intelectual estivesse preservado. Como afirma, no trecho a seguir:

> Um príncipe que não acha indigno de si dizer que tem por dever nada prescrever aos homens em matéria de religião, mas deixar-lhes aí a plena liberdade, que, por conseguinte, recusa o arrogante nome de tolerância, e efetivamente esclarecido merece ser encomiado pelo mundo grato e pela posteridade como aquele que, pela primeira vez, libertou o gênero humano da menoridade, pelo menos por pane do governo, e deu a cada qual a liberdade de se servir da própria razão em tudo o que é assunto da consciência. (KANT, 1989, p. 17).

Existiria, nesta concepção, algo como um dever negativo, atribuído ao príncipe, de negar-se a dirigir o povo em questões que são de foro íntimo. Este processo negativo, em termos contemporâneos se traduziria nas instituições laicas, em que a postura de não interferência em questões de consciência costuma ser afirmada enquanto princípios de dever. Nestas instituições, o problema seria plenamente atribuído – ao menos em termos prescritos – à esfera da sociedade civil e à dimensão das relações individuais. Nota-se que a discussão, no interior do texto, retornaria constantemente à esfera da religião, isto é, da liberdade dada ou suprimida aos indivíduos em investigar as questões de fé, de foro íntimo, ou de consciência. Entretanto, possivelmente tal questão não seria, para o autor, isolada e descolada de outras dimensões. Ao contrário, seria presumível que, ao tratar da liberdade de consciência na prática religiosa, houvesse a intenção de que esta dimensão essencial para a dinâmica de então repercutisse nas demais áreas da realidade social.

É possível inferir uma espécie de desqualificação de governos que concedessem a si mesmos a tarefa de interferir nas questões de consciência, determinar ou tolerar esta ou aquela atividade intelectual, sobre as quais não teria a autoridade necessária para interferir. Estes compreenderiam mal a função do governo, a qual seria, tão somente, garantir a ordem civil. Para além disso, existiria o

dever negativo de suprimir-se da autoridade sobre todo o resto que esteja restrito à esfera íntima e particular. De certo modo, como foi dito, faria o elogio ao formato que será adequado à sociedade moderna subsequente, capitalista liberal, na qual se prevê, entre outros princípios, a interferência mínima do Estado.

Na mesma medida em que se presume a possibilidade do uso público – livre – da razão, em ambientes apropriados, existiria ainda a compreensão de que a razão poderia ser usada como meio para fins não adequados. Tal conjuntura justificaria a afirmação concomitante de leis coercitivas, os imperativos hipotéticos, tendo a função de conter indivíduos no estágio de consciência no qual a razão não seria esclarecida, no sentido moral. Neste caso, pelo fato desta mesma razão ter a potencialidade de ser usada como ferramenta para determinados fins que causem prejuízo, destruição e subjugação, permaneceria a necessidade da existência de leis que determinariam coercitivamente o cumprimento por meio de sanções e penas. Pressupõe-se a conjuntura de uma sociedade mista, na qual alguns indivíduos, devido às condições de esclarecimento, talvez não necessitariam de leis coercitivas para agirem moralmente, enquanto outros – muitos – estariam ainda em processo de esclarecimento. Para estes, a razão, não vinculada às qualidades morais, ainda poderia ser usada como meio mais eficiente na obtenção de fins e inclinações particulares, mesmo que em detrimento do bem-estar coletivo.

A partir desta interpretação do autor, entende-se que a permanência de leis coercitivas deveria considerar muitos indivíduos não esclarecidos, a serem contidos pelo rigor e pela coerção. Contudo, deveria considerar também um número em processo de esclarecimento, e outros já esclarecidos, de tal modo que fossem determinações equilibradas, capazes de manter condições básicas de sociabilidade, na mesma medida que permitiria o desenvolvimento da liberdade intelectual. As leis mais adequadas e o governo mais adequado seriam estes que encontrassem algum equilíbrio entre, por um lado a rigidez de imperativos hipotéticos, e por outro, a abertura e não interferência no processo de elaboração da consciência, de modo a privilegiar a capacidade de formulação autônoma dos imperativos categóricos, considerando-se todos os estágios intermediários existentes entre um extremo e outro[43].

---

[43] Um projeto desafiador, ainda para os padrões atuais.

No que tange às questões políticas, é possível verificar certo caráter conservador desse momento da obra de Kant, em passagens como a seguinte:

> Mas também só aquele que, já esclarecido, não teme as sombras e que, ao mesmo tempo, dispõe de um exército bem disciplinado e numeroso para garantir a ordem pública – pode dizer o que a um Estado livre não é permitido ousar: raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes; mas obedecei! Revela-se aqui um estranho e não esperado curso das coisas humanas; como, aliás, quando ele se considera em conjunto, quase tudo aí é paradoxal. Um grau maior da liberdade civil parece vantajoso para a liberdade do espírito do povo e, no entanto, estabelece-lhe limites intransponíveis; um grau menor cria-lhe, pelo contrário, o espaço para ela se alargar segundo toda a sua capacidade. (KANT, 1989, p. 18).

Em paralelo com a análise desenvolvida sobre a questão na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007), nota-se que a definição do conceito de liberdade passaria pelo paradoxo de se pensar a prática humana em sociedade, na medida em que a liberação absoluta, ainda que aparentemente vantajosa, colocaria em risco a convivência social, enquanto as condições de limitação das ações por meio de leis coercitivas poderiam garantir o alargamento da liberdade de consciência. Isto porque como se viu[44], em termos kantianos, liberdade não significaria fazer o que se tem vontade, ou seja, atender às inclinações que são comuns aos interesses particulares. Ao contrário, significaria agir por dever, de modo livre dos interesses particulares, movido pela compreensão racional do valor das ações, em si mesmas, ou seja, seria efetivada pela capacidade de renunciar às vantagens pessoais, estas que constituiriam a reação imediata, instintiva do ser, em favor da ação pelo dever esclarecido, no sentido de agir de acordo com o melhor em cada ocasião.

Neste sentido, supõe-se que um tal nível de liberdade, abstrato, posto que não formulado a partir de verificações empíricas, somente seria possível no contexto em que a ordem fosse assegurada por leis coercitivas e observáveis, de forma a obrigar aqueles que não agiriam por si mesmos, a agirem por temor às punições, ou pela ambição de serem recompensados por suas ações. Embora, como dito anteriormente, pareçam contraditórios, os imperativos hipotéticos e categóricos seriam, na verdade, complementares. Sua coexistência se faria necessária até o

---

[44] Referência ao subcapítulo 1.1 deste trabalho.

ponto de desenvolvimento social em que restassem apenas as ações por dever, isto é, os imperativos categóricos, ponto este indeterminado no tempo.

Desse modo, entende-se que a aposta no desenvolvimento da consciência por meio da liberdade não significaria a suspensão das leis ou a revolução completa e absoluta da ordem preexistente, mas de outro modo, significaria o equilíbrio sutil na coexistência de espaços de liberdade que seriam assegurados em meio ao contexto de conservação da ordem civil, destinados à reformulação lenta e gradual das instituições. Dado que as sociedades se transformam ao longo da história devido à tendência e ao desejo de transformação, próprios da natureza humana – assim como o anseio por liberdade ─, os espaços de uso público da razão seriam destinados à reformulação lenta e gradual das instituições. Por outro lado, o cerceamento destes espaços, por impedimento do Estado ou por falta de condições suficientes, acarretaria – este sim ─ movimentos conflitivos agudos, revoluções e dissensões, isto é, condições que não se mostrariam interessantes ao processo de esclarecimento. Doravante, serão abordados alguns modos como tal concepção é discutida e reconfigurada, de acordo com o contexto contemporâneo e as influências posteriores a Kant na filosofia de Adorno.

2.2 A perspectiva crítica sobre o conceito de liberdade

Neste ponto do trabalho, retoma-se a discussão kantiana sobre o conceito de liberdade e a possibilidade de emancipação intelectual, a partir da perspectiva crítica de Adorno. Trata-se da análise sobre o que foi desenvolvido em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007) e discutido de forma ensaística em *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?* (KANT, 1989), tendo como parâmetro o modo como esta é retomada nos diálogos radiofônicos sobre educação, dos quais Adorno participou em 1969 (2003d). A intenção é desenvolver a ampliação do tema, tendo em vista o modo como a questão é reconfigurada na contemporaneidade.

A finalidade da natureza humana, afirmou Kant, não se restringiria à felicidade, mas ao uso da razão em seu ápice, e a consequente conquista da emancipação intelectual, ou seja, a liberdade (2007, pag. 93). Nesse sentido, a liberdade viria antes da felicidade no que diz respeito à finalidade humana. Mais do que isso, a felicidade apenas seria legítima, quando não haja o conflito com a liberdade constituída pelo uso da razão. Por essa via, na dinâmica da vida moral, deveria ser frequente o abandono daquilo que se considera comumente como felicidade, em nome de imperativos morais. Estes seriam observados não por medo e obediência cega, mas pela compreensão racional de seu valor intrínseco à vida prática, resultado de uma consciência emancipada.

O autor empregou o termo "propriedade" da liberdade (KANT, 2007, p. 95) para se referir ao potencial identificado à vontade, na medida em que esta seja um atributo especificamente humano. O indivíduo poderia não exercer a liberdade na sua prática, mas a possuiria enquanto potencialidade, como atributo da vontade. O argumento seguiria no sentido de afirmar que a capacidade de elaboração da ideia de liberdade pelo indivíduo constituiria, em si, a evidência de sua possibilidade de concepção, sem o que, não haveria material suficiente, para que fosse construída tal noção. A possibilidade da liberdade, no plano teórico, seria o pilar de sustentação da prática humana. Ainda que, em termos práticos, os indivíduos sejam frequentemente

privados de liberdade, esta continuaria a existir enquanto princípio e valor a ser perseguido[45].

Nota-se que em termos práticos, existiria a possibilidade de observar a capacidade humana, individual e coletiva, de agir contra as inclinações a que o corpo sugere enquanto necessidades fisiológicas, ao limite de, deliberadamente, atuar contra o instinto de conservação, dando fim à própria vida. Sobre este ponto, caberia a articulação entre os princípios kantianos da moral e a discussão de Freud sobre a retenção dos impulsos enquanto condição primária da civilização[46], com toda a ambiguidade de condições favoráveis e desfavoráveis à convivência. Entende-se que Freud, na última fase de sua obra, passou a considerar uma espécie de impulso negativo, o que chamou de "pulsão de morte", como elemento estrutural da *psique*, em contrapartida às pulsões sexuais, destinadas à satisfação do prazer[47]. O aprofundamento desta discussão levaria a questionar se tais pulsões de morte poderiam ser consideradas como princípios conscientes de afirmação da liberdade, na medida em que o homem teria possibilidade de agir contra o que sua natureza instintiva básica determina, ou se, por outro lado, assim como a pulsão de vida, a pulsão de morte seria algo também instintivo, natural, e, de certo modo, incontrolável, ou seja, não passível de escolhas ou determinações da consciência. No segundo caso, a liberdade kantiana se afirmaria a partir da negação desta pulsão destrutiva, assim como o foi acerca da pulsão sexual de vida, a qual teria sido retida em parte de modo a permitir o engendramento processo civilizatório[48].

---

[45] O existencialismo – diga-se de passagem ─ adotou esta noção em outro sentido, com consequências distintas. A liberdade de julgar, enquanto reação da consciência frente às determinações externas ou às inclinações materiais, é afirmada como decisiva e definidora, por autores como Jean Paul Sartre. Ainda na esfera da consciência, já é considerada como o exercício da liberdade do ser humano perante as possibilidades. A radicalização do conceito se efetua na medida em que a liberdade, diferente de uma conquista individual e histórica, é afirmada como inerente às características humanas, de modo similar e irredutível à racionalidade. Pensar, ter consciência, existir, já é – para o existencialismo sartreano – escolher, isto é, exercer a prerrogativa da liberdade radical. Considerar, sobre o tema, as obras: *O ser e o nada* (SARTRE, 2009) e *O existencialismo é um humanismo* (SARTRE, 1987), nas quais o conceito de liberdade é aprofundado em sua radicalidade. Noutro sentido, autores como Michel Foucault pretenderam demonstrar que esta condição teórica de liberdade se mantém apenas como ideia, vinculada à determinada estrutura do pensamento dominante, enquanto na prática humana, as relações são permeadas por determinantes e interesses, os quais enredam as ações e as próprias convicções ideológicas, no processo coletivo, massivo, não controlável pelo indivíduo em sua particularidade.

[46] Referência à obra de Freud: *Mal-estar na civilização* (1974c).

[47] Referência à obra de Freud: *Além do princípio do prazer* (1974b).

[48] Retornaremos a esta articulação entre a teoria kantiana e a psicanálise de Freud mais adiante, no subcapítulo 5.1 deste trabalho.

Considera-se que Kant desenvolveu sua concepção de liberdade, tendo a tradição filosófica como interlocutora direta. Nesta, destacou-se a ideia estoica de abandonar as determinações que são provenientes dos sentidos[49]. Um tipo de liberdade em relação às imposições dos apetites e das inclinações materiais do desejo. Contudo, nos estoicos, o estado de liberdade – sempre relativo – estaria conectado à felicidade, já que, o sábio seria aquele que alcançou o estado de *ataraxia*, tranquilidade da alma, por meio do abandono das perturbações dos sentidos. Em Kant, não parece haver essa vinculação entre liberdade e felicidade, estabelecida pela relação de causalidade. Neste, a felicidade estaria situada completamente no campo dos sentidos, não havendo relação necessária entre esta e algum estado de tranquilidade da alma. A liberdade, que se daria em relação às determinações materiais, possuiria um valor em si mesma, ou seja, a condição de liberdade não seria mais colocada como meio para se atingir a finalidade última da felicidade, mas como finalidade em si mesma.

Entende-se que na perspectiva kantiana, abandonar a ideia de liberdade, enquanto valor em si, seria o mesmo que sucumbir à concepção determinista da natureza humana, no interior da consciência, como afirmou do seguinte modo:

> Há, pois, que pressupor que entre liberdade e necessidade natural dessas mesmas ações humanas se não encontra nenhuma verdadeira contradição; pois não se pode renunciar nem ao conceito da natureza nem ao da liberdade. Entretanto é preciso pelo menos eliminar de modo convincente esta aparente contradição, mesmo quando se não pudesse nunca conceber como é que é possível a liberdade. Pois se até o pensamento de liberdade se contradiz a si mesmo ou à natureza, que é igualmente necessária, teria ela que ser abandonada inteiramente em face da necessidade natural. (KANT, 2007, p. 107).

Neste sentido, seria o mesmo que admitir a possibilidade de contradições internas na concepção de liberdade, contradições essas que figurariam como erros lógicos e estruturais, os quais revelariam espaços de refutação da ideia de que o ser humano possuiria a liberdade como princípio original da consciência, constituinte do ser enquanto espécie, de modo distinto dos outros animais. Presume-se que Kant e os filósofos modernos, de modo geral, não estariam dispostos a aceitar tal refutação,

---

[49] Sobre a concepção de liberdade desenvolvida pelos estoicos, é considerado o estudo desenvolvido por Reinholdo Aloysio Ullmann. Ver obra: *O estoicismo romano: Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio* (ULLMANN, 1996).

pois o projeto moderno de emancipação da consciência pressupôs a capacidade de o indivíduo levar ao máximo suas condições naturais de consciência, até atingir o estado de autonomia plena. Esta liberdade, no campo moral, seria dada no sentido de compreender racionalmente as razões universais que determinariam, na forma de leis, a observância de certos comportamentos em detrimento de outros. Sendo assim, as ações pautadas pelos imperativos categóricos representariam o ápice de manifestação livre da consciência humana, isto é, a ação puramente vinculada à compreensão plena das relações universais, aplicadas aos processos de escolha, no campo das ações particulares.

Nota-se que Kant dialogou e estabeleceu a crítica em relação às antigas doutrinas deterministas acerca do conceito de liberdade. Afirmou que o gênero humano, devido a sua própria constituição – a qual teria a razão como bem supremo –, não poderia se satisfazer plenamente com a felicidade manifestada puramente pelos instintos. A felicidade, vinculada à contingência e, portanto, não previsível, não poderia estar identificada às grandes finalidades humanas, ou à realização plena da razão. A liberdade, por sua vez, se identificaria com este processo da consciência que se deslocou das determinações naturais e, por meio da razão, compreendeu seus próprios limites, assim como as leis mais adequadas à dinâmica prática, em processo de aprimoramento.

Compreende-se que o autor, já na *Crítica da Razão Pura* (KANT, 1996a), afirmou os limites indissolúveis do processo de conhecimento. Doravante, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007), concluiu que a possibilidade, assim como a impossibilidade do imperativo categórico não poderiam ser descritos pela via demonstrativa, comum ao método filosófico e científico. Tal dificuldade – aporia – seria sustentada para as gerações futuras como um grande desafio, entretanto, a impossibilidade de demonstrar a ação livre pela via do imperativo parece ser afirmada, não como impasse a ser desafiado pela especulação, mas como condição da própria limitação humana de alcançar certas explicações que não pertenceriam ao campo explicativo. Assim, as causas de os homens se constituírem a partir da liberdade não poderiam ser demonstradas, ou provadas, muito embora haja razões para supor que existam, já que a própria liberdade seria condição necessária para a formulação de julgamentos morais.

Considera-se que o princípio do indivíduo emancipado enquanto valor humano foi largamente difundido na sociedade ocidental burguesa, na qualidade de meta à civilização. De metas civilizatórias, consequentemente se constituíram como metas essenciais à educação, já que, esta área possui, em sua essência, a qualidade de colocar em movimento os projetos de sociedade. Entretanto, tais pressupostos, no contexto contemporâneo, suscitariam a discussão em torno da própria racionalidade. Questões persistentes continuariam em suspenso, tais como: Não seria possível ao homem, ser racional e não livre? Ou ao contrário: livre e não racional? E ainda: a razão, por sua própria estrutura, e por suas consequências práticas, não funcionaria de modo inverso em determinadas ocasiões, como condição de aprisionamento ou submissão a eventos que lhe afetam de modo imperceptível e indescritível? Enfim, seria ainda viável o paradigma moderno da razão na contemporaneidade?

É possível notar que Adorno, ao participar de debates radiofônicos sobre temas da educação, no final da década de 1960, reafirmou a tese kantiana acerca da emancipação pela via do processo de esclarecimento do indivíduo. Nesta ocasião, fez a referência direta ao ensaio de Kant *Resposta à pergunta: O que é o iluminismo?* (KANT, 1989), no qual retomou as definições a respeito do estado de menoridade em contraposição ao estado de emancipação (2003 d, p. 168). Estas definições foram sustentadas enquanto pilares conceituais a respeito do tema, o que já indicaria a vinculação do autor com esta tradição. Não há o contraponto, mas ao contrário, a afirmação de certos princípios como irredutíveis à questão ainda na contemporaneidade, dada sua clareza e consistência. Em outro momento, sustentou que “[...] para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”. (ADORNO, 2003d, p.168). Novamente, parece notável o vínculo com a racionalidade moderna, ao pontuar o uso pleno da razão como condição essencial do aprimoramento da sociedade. Além disso, o uso do termo "irracional", como algo a ser evitado a todo custo, também sinalizaria para o projeto emancipatório moderno.

Considera-se que ao longo deste diálogo com Becker – e mesmo de sua obra –, Adorno assumiu determinada postura crítica que poderia, erroneamente, ser traduzida como ambígua ou paradoxal. Isso porque, ao mesmo tempo em que deixou clara sua oposição em relação à tradição da racionalidade moderna, também,

como no trecho citado, revelou com clareza o vínculo com a mesma tradição. Contudo, entende-se que, pela via dialética, o autor teria evitado a tendência ao irracionalismo, por um lado, ou à ruptura radical com a tradição da racionalidade moderna, por outro[50] permanecendo crítico, e, no entanto, inserido no projeto emancipatório da Modernidade, como afirmou em outro trecho:

> Creio que filosoficamente e muito bem possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja o produto do espírito absoluto, mas por causa disto não é permitido duvidar de que sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta. Simplesmente vincular a crítica filosófica do idealismo com a denúncia do pensamento constitui para mim um sofisma abominável, que precisa ser exposto com clareza para levar a este mofo finalmente uma luz que possibilite sua explosão (ADORNO, 2003d, p. 173).

Percebe-se que o trecho discutiu, no campo teórico, em que medida os valores poderiam ser construídos de forma alheia aos princípios da racionalidade, o chamado “irracionalismo”, ou em que medida a racionalidade – para além do sentido estrito da razão instrumental ─ seria mantida como fundamental na formulação dos problemas. Adorno parece aderir à segunda possibilidade, mantendo-se, assim, vinculado à tradição moderna, ou seja, ao projeto de emancipação pela racionalidade, ainda que tenha conservado a postura crítica sobre os desdobramentos históricos verificáveis nas sociedades ocidentais, os quais revelaram a dialeticidade estruturante do processo de esclarecimento.

Presume-se que a forte influência da tradição marxista em Adorno ─ em que se partilha a inversão materialista da dialética de Hegel ─ já indicaria a grande distância crítica existente deste para os grandes sistemas modernos como os de Kant e Hegel. Não por acaso, a maioria dos estudiosos de Adorno iniciou seus comentários enfatizando as dificuldades de se acompanhar o raciocínio do autor. A dificuldade intrínseca seria o caráter dialético-crítico, pelo qual não é possível

[50] Ruptura esta que seria uma das marcas distintivas do que foi nomeado posteriormente como pós-modernismo.

vincular sua obra de forma absoluta a nenhuma tradição filosófica, seja tradicional, seja contemporânea[51].

Nota-se que, enquanto Kant concebeu a liberdade, ou o processo de emancipação, em termos puramente intelectuais, Adorno esteve inserido no contexto em que tal emancipação não poderia mais ser pensada de forma absolutamente desconectada da concretude social e histórica. Adorno articularia a dimensão teórica em relação à dimensão prática, pela via dialética negativa. Neste sentido, no que diz respeito à elaboração epistemológica da realidade, deveria mais a Hegel e a Marx, do que propriamente a Kant. Contudo, tal articulação, como foi dito, escaparia frequentemente de ser "capturada" em sua completude por alguma filiação filosófica, devido ao seu teor radicalmente crítico. Dito de outro modo, embora fosse possível evidenciar a força das influências filosóficas que compuseram o vocabulário de Adorno, este – à semelhança de Kant ─ não poderia ser identificado, de modo absoluto, a qualquer corrente ou filósofo que lhe precedeu, ainda que fosse possível explorar, de modo pontual e, consequentemente, fragmentário, nuances diferentes que possuiria sobre cada uma de suas referências, ou seja, o aspecto hegeliano, marxista, freudiano, weberiano, nietzschiano e – o que constitui a tentativa deste estudo – alguns aspectos kantianos.

Considera-se que assumir a noção kantiana de emancipação com as referências contemporâneas poderia sustentar a suposição de que este, em seu tempo, estaria dedicado ao questionamento das instituições, ou as religiosas, políticas ou sociais. Entretanto, como vimos[52], tal inferência mostrar-se-ia problemática, ao menos nesse período específico da obra do autor, dedicado ao aprofundamento das questões do campo da ética. Neste conjunto de textos[53], parece não se revelar qualquer tipo de tendência revolucionária atrelada ao conceito de liberdade e emancipação. Retoma-se a concepção kantiana de que a maioridade se daria no campo estritamente intelectual, a partir do uso público da razão em ambiente letrado, ou seja, a emancipação, como concebida, não inviabilizaria de

---

[51] Tal característica revela-se ainda mais aguda no contexto deste estudo específico, no qual o objeto de análise não é um texto escrito pelo autor, mas a coletânea proveniente de debates orais e palestras, ou seja, é preciso lidar com o caráter fragmentário do texto, perpassado por lacunas que não são passíveis de revisão.

[52] Referência ao subcapítulo 2.1 deste trabalho.

[53] O recorte específico que tomamos como objeto de análise é composto, além de *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo* (KANT, 1989), também *Sobre a pedagogia* (KANT, 1996b), e *Fundamentação da metafísica dos costumes* (KANT, 2007).

modo algum o cumprimento de deveres práticos, oriundos de obrigações profissionais, políticas ou religiosas. A aquisição da liberdade – processo de emancipação – não se manifestaria na prática revolucionária, mas na compreensão teórica da realidade, o que faria com que, indiretamente, a prática fosse mais bem compreendida, e talvez, gradativamente reformada.

Considerando a redação e o contexto sociopolítico que envolveram a produção de Kant, percebe-se que ainda não havia a discussão sobre o processo de emancipação como pressuposto à prática da democracia, como sustentado por Adorno, a partir das premissas kantianas (ADORNO, 2003d, p. 168)[54]. No ensaio citado por Adorno, Kant fez referência à grandeza de Frederico II, distinguiu o uso público e o uso privado da razão, e deixou clara a distinção entre o cumprimento dos deveres do cidadão, atrelado à obediência ao soberano, e o uso livre da razão, em ambiente de letrados. O tratamento de questões conceituais, a partir do uso livre da razão, seria o modo de produzir transformações na dinâmica da sociedade, porém, de forma indireta, mediatizada pela teoria. Estes seriam indícios de que o projeto emancipatório kantiano não teria vislumbrado a transformação política imediata, a destituição do Estado centralizado, ou a constituição de modelos mais contemporâneos, como as democracias representativas.

Presume-se que, para o leitor contemporâneo seja “indigesto”, por exemplo, o fato de este autor ter endossado em seu ensaio a famosa expressão de Frederico II: “[...] raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes; mas obedecei!” (KANT, 1989, p. 18), ou mesmo ter enaltecido a figura do governante que resume o modelo mais acabado do que se convencionou chamar “déspota esclarecido”.

---

[54] Lembremos que Kant, oriundo do contexto alemão – antiga Prússia – anterior à configuração das democracias contemporâneas, fazia parte da elite intelectual alemã que culminou no Idealismo Alemão. Uma grande marca desse contexto intelectual foi a separação radical entre as questões do "espírito" e as questões vinculadas à sociedade e à política. Ainda que houvesse notícias sobre grandes revoluções políticas, sociais e econômicas do período, por exemplo, a Revolução Americana, e, posteriormente, a Revolução Francesa, não se tem notícia que Kant tenha tomado parte de qualquer movimento social de sua época. Sobre o contexto formativo da Alemanha, no século XVIII, e a constituição da classe média erudita, recomendamos novamente o estudo de Fritz K. Ringer *O declínio dos mandarins alemães* (RINGER, 2000, p.30). O autor afirma que, nesse período, a ascensão social para aqueles que não fossem nobres começava pela aquisição de instrução, como pré-requisito para o ingresso nos órgãos burocráticos do Estado, no clero, no professorado, ou nos setores da medicina ou do direito, inicialmente no nível subordinado. Desenvolveu-se, desse modo, um tipo de classe média não econômica, centrada, de um lado, nas universidades e, de outro, no serviço público. A separação e predomínio das questões espirituais em relação à esfera concreta culminariam, posteriormente, entre o final do século XVIII e começo do XIX, no que ficou conhecido como Idealismo Alemão, um movimento intelectual alemão que teve como principais representantes Schelling, Fichte e, sobretudo, Hegel.

Entretanto, Kant pareceu enfatizar a necessidade de conservação das conquistas históricas obtidas pela razão humana ao longo do tempo, assim como a preocupação com o cumprimento dos deveres pelos indivíduos, inseridos em seus lugares devidos ou funções socialmente determinadas. O processo de emancipação não inviabilizaria o cumprimento de obrigações sociais, mas o tornaria consciente, esclarecido e racional. Deste modo, reafirmam-se as dificuldades em se conceber Kant como um pensador revolucionário, no sentido prático, ainda que sejam possíveis algumas interpretações sobre o ensaio *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* (KANT, 1989) em tal direção, articulados à sua obra tardia.

Nota-se que Adorno por outro lado, vindo depois de Hegel e, sobretudo, depois de Marx, já não poderia ignorar a urgência que se atribuiu ao contexto histórico, de que tal liberdade seria exercida não apenas no campo do uso público da razão, ou seja, em ambiente de letrados sobre questões estritamente teóricas, mas no campo prático das discussões sociais e políticas. A partir de Marx – e considerando o contexto circundante ao autor[55] ─, existiria a urgência de se pensar a dialética entre prática e teoria, isto é, o modo como a teoria agiria diretamente na prática, na mesma proporção que, no sentido inverso, as ações práticas seriam essenciais na significação de teorias, em que pesem as ações voltadas para a transformação concreta.

Na perspectiva adorniana, parece ocorrer a aplicação dinâmica dos conceitos, de forma que estes não seriam apresentados como absolutos em si, possuidores de uma essência descolada da manifestação prática, histórico-social. O conceito ganharia significado, na medida em que estivesse vinculado, dialeticamente, à prática. Por esta via seria possível compreender a influência de Hegel e Marx em sua obra, ou de Hegel pela via marxiana. Contudo, como foi ressaltado em relação à Kant – as influências em Adorno seriam combinadas de forma bastante peculiar, com combinações que não reproduziriam diretamente o discurso marxista ou hegeliano, mas utilizaria destes ferramentais incorporados ao contexto vivido no momento histórico do pós-guerra.

---

[55] Referência ao momento do pós-guerra, em que o mundo se dividiu em blocos políticos e econômicos divergentes, de modo que a efervescência política e cultural permitiu a abertura para interpretações diversas e conflitantes da realidade.

Percebe-se que em muitos momentos, Adorno descreveu a sociedade em termos semelhantes aos utilizados por Kant. Este havia descrito em seu ensaio as condições de impedimento da maioridade, referindo-se aos tutores intelectuais aos quais os indivíduos entregariam suas consciências, devido à preguiça e covardia de não se valerem de seu próprio entendimento (KANT, 1989, p. 11-12). Em termos semelhantes, Adorno atualizou o que seriam os tutores intelectuais na contemporaneidade, mediadores, facilitadores, que por sua vez tolheriam as oportunidades de esclarecimento dos indivíduos tutelados. Valeria ressaltar que, em Kant, tal condição seria consentida pelos indivíduos, uma vez que representaria tão somente a falta de disposição a fazer uso do entendimento, no mesmo instante em que historicamente as condições suficientes a tal uso já estariam colocadas. Por isso, o tom acusatório na expressão sobre a “menoridade auto inculpável”, ou seja, a responsabilidade atribuída ao próprio indivíduo, o qual poderia fazer uso de sua razão e não o faz, por sua escolha. Em Adorno, entretanto, já não parece haver tanta confiança na capacidade, ou nas condições favoráveis ao uso livre da razão, ou seja, nas condições construídas historicamente para que tal uso se construa individualmente. O autor sugeriu que a reação em face da tutela intelectual exigiria um profundo esforço de resistência, posto que as condições de manipulação teriam se intensificado no contraditório processo de desenvolvimento da civilização ocidental (2003d, p. 181). Neste sentido, já não bastaria o simples direcionamento livre da vontade, como teria sugerido Kant. Existiria em tal perspectiva a desconfiança, primeiramente, que a razão seja capaz das grandes maravilhas previstas pela Modernidade, posto que, de forma diametralmente oposta, esta mesma razão teria se mostrado eficiente e extremamente bem-sucedida na promoção de atrocidades e retrocessos à barbárie[56]. Em segundo lugar, o autor desconfiaria que o indivíduo, isoladamente, possuiria a capacidade plena de lidar com as pressões externas e desconhecidas a ele e, assim, desenvolver o poder de se libertar por conta própria. Identificaria o que se poderia chamar de desequilíbrio entre as pressões adaptativas e de resistência. As primeiras, com frequência, estariam sobrepostas às segundas, tendo como resultado a incapacidade de o indivíduo opor resistência às determinações objetivas e afirmar sua individualidade no meio coletivo.

---

[56] Referência à *Dialética do esclarecimento* (1985).

Contudo, entende-se que Adorno não teria abandonado integralmente o projeto emancipatório da Modernidade. Refletiu sobre a importância de se pensarem as possibilidades de emancipação, na articulação entre os diversos segmentos e aspectos da vida em sociedade (2003d, p. 182). Sugeriu que esta articulação seria, acima de tudo, uma necessidade, posto que a tessitura da realidade contemporânea reuniria em conjunto âmbitos da vida que em outros momentos históricos talvez não estivessem tão estreitamente vinculados. Daí a preocupação de que qualquer movimento em direção a determinado objetivo formativo – por exemplo, a ideia de emancipação da consciência e, consequente, autonomia do indivíduo – deveria ser pensado em amplas frentes, nas quais fosse considerada a articulação entre os diversos fatores da vida: o econômico, o cultural, o político, o social, o pedagógico. Em Adorno, o conceito de emancipação corresponderia a esse amplo movimento no qual estaria envolvida a existência em meio à cultura, tendo a educação formal como apenas um dos aspectos formativos, e não o único[57].

Considera-se que a inserção de Adorno no projeto emancipatório da razão teria se dado, entre outros fatores, ao conceber, de forma análoga, o esclarecimento enquanto processo de conquista da individualidade. Curiosamente, esta concepção sobre o processo formativo não parece contrastar com o modelo burguês de sociedade, do qual é crítico. Sua obra, muito embora tenha expressado a influência direta do marxismo, manteve uma crítica profunda ao coletivismo, com implicações importantes. Assim como outros frankfurtianos do Instituto[58], não esteve vinculado aos processos de segmentos mais ortodoxos da tradição marxista. Com efeito, é possível inferir que este traço de preservação do “espírito” moderno, qual seja, o aprofundamento sobre o conceito de individualidade, já se configuraria como um dos fatores de distanciamento em relação ao marxismo de implicações revolucionárias, traço este que o aproximaria mais do caráter crítico-teórico da reflexão filosófica kantiana, do modo como é exposto no conjunto das obras analisadas.

---

[57] Referência ao ensaio *Teoria da semicultura* (1996). É interessante destacar a importância de pesquisas que se voltam para modalidades de educação não restritas ao modelo formal, no campo da educação informal e não formal, na medida em que expressam a amplitude do processo formativo. Consideramos, entre outros, o estudo de Maria Glória Gohn: *Educação não-formal e cultura política* (2005).

[58] Referência ao Instituto Para Pesquisas Sociais em Frankfurt, fundado por Felix Weil em 1923, ao qual estiveram vinculados os autores da Teoria Crítica como Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, entre outros. Um dos pontos em comum entre estes consistia na dissidência em relação à determinada ortodoxia marxista em vigência na época, de modo a incorporar outras influências, como a psicanálise, a sociologia de Weber, ou a crítica kantiana em seus estudos.

Outra diferença entre o contexto social vivido por Kant e o contexto contemporâneo seria a clareza sobre a origem dos interesses particulares que são envolvidos em fins que se tornam públicos. Nota-se que Kant pensou sua teoria a partir da realidade social em que o particular estaria identificado claramente com o soberano, detentor do Estado, ou a instituição predominante, por exemplo, a Igreja. No caso das democracias modernas, por outro lado, existiria a noção – possivelmente ilusória – de participação popular na chamada "coisa pública", por meio, sobretudo, do sufrágio universal. A sutileza dos mecanismos que seriam determinantes nas decisões democráticas sustentaria resultados que poderiam encaminhar o voto popular na direção de interesses particulares, de grupos ou mesmo, ainda, de instituições específicas. Tal movimento colocaria em marcha, de modo ironicamente retroativo, aquilo que Kant bem descreveu na sociedade de seu tempo, isto é, a identificação do uso privado da razão com determinadas instituições particulares às quais os indivíduos deveriam servir.

Contudo, percebe-se que o desenvolvimento da noção de razão prática, identificada ao cumprimento de obrigações pontuais, exteriores ao próprio indivíduo, estariam na raiz de consequências perversas, talvez não totalmente previstas quando foram discutidas por Kant. Adorno e os frankfurtianos identificaram que aquilo que serviria à coesão social, como forma de manutenção das estruturas que sustentariam as relações básicas da sociedade, teria se convertido, na Alemanha da primeira metade do século XX, no cumprimento rígido do dever, de forma irrefletida, mesmo que este representasse atos de violência e regressão civilizatória[59]. Esta realidade foi presenciada, durante a Segunda Guerra Mundial, e de todos os modos discutida enquanto condição contraditória da história humana.[60] Em Adorno, o imperativo ético de se evitar que atos como os de Auschwitz se repitam (2003b, p. 117) passaria pela reelaboração desta premissa do dever, marcante na história

[59] Adorno, em *Educação após Auschwitz* (2003b, p. 128) discute o caráter ameaçador e destrutivo da frieza e da educação para a dureza, enquanto traço marcante da cultura contemporânea, assim como a necessidade de esta ser combatida por meio da educação. Retornaremos à questão no capítulo 5 deste trabalho.

[60] Hanna Arendt, por exemplo, formula a célebre concepção sobre a "banalidade do mal", em que se constata justamente o quanto a prática rotineira, burocrática – no caso dos nazistas, dedicada ao extermínio dos judeus –, era destituída de reflexão, esvaziada de emoções, movida pelo simples sentido de cumprimento do dever. Conferir: *Eichmann em Jerusalém* (ARENDT, 1999).

alemã e presente no desenvolvimento de outras culturas ocidentais contemporâneas, posteriores aos eventos da Segunda Grande Guerra[61].

Desse modo, é possível inferir que a concepção kantiana representaria determinada tradição que presenciou a dialética de seu iluminismo[62]. A crítica sobre a Modernidade ressaltaria o quanto essa cultura do cumprimento do dever, e no mesmo sentido, a distinção formal entre o que deve ser refletido – e por quem – e o que deve ser obedecido, sem restrições, teria contribuído – de modo imprevisto – para a dinâmica de massacres e atrocidades. A impossibilidade de construção da autonomia seria também uma consequência indesejada deste processo. Isto porque, uma vez garantido o espaço heterônomo do cumprimento do dever, não existiria a garantia automática do espaço de reflexão. No sentido contrário, em tempos de regimes autoritários, a reflexão costuma ser interpretada como uma ameaça em potencial, ou seja, um risco à manutenção ou ampliação do regime. Então, o fortalecimento da cultura do cumprimento do dever resultaria no ofuscamento de espaços nos quais seria possível algum exercício da reflexão.

De modo geral, é possível verificar que a história presenciou inúmeros processos em que a cultura da rigidez e do cumprimento irrefletido do dever invadiu os espaços destinados à reflexão, isto é, ao uso público da razão. Estes, em todos os tempos, sempre representaram uma ameaça àqueles que exerceram o poder nos espaços institucionalizados. O “pensar livremente desde que se obedeça”, de Frederico II (KANT, 1989, p. 18) envolveria outro preceito que afirmaria tacitamente: desde que obedeça, e que tal pensamento não represente qualquer tipo de ameaça para a ordem já estabelecida, caso contrário, mesmo este, será reprimido, ainda que seja dito na esfera teórica dos eruditos. Nota-se que o próprio Kant ofereceu, com sua trajetória bibliográfica, exemplos desta afirmação[63]. Quando sua obra tocou em pontos conflitantes da cultura dominante, o autor foi impedido de escrever sobre o tema por algum tempo, a despeito do prestígio que já havia conquistado, mesmo fora do mundo letrado. Entende-se que determinadas afirmações, por exemplo, a tese de que o grau de esclarecimento da sociedade deveria chegar ao nível de tornar dispensável a prática religiosa, neste caso, estaria em desacordo com a

---

[61] A personalidade autoritária, como verificou o autor, estaria presente nas culturas democráticas contemporâneas com grande força, engendrada a partir de mecanismos específicos das chamadas “sociedades administradas”. Ver: *The Authoritarian Personality* (ADORNO et. al., 1989).
[62] Referência à obra *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).
[63] Referência à obra de Kant: *A religião nos limites da simples razão* (2006).

sustentação de determinados interesses institucionais. Isto seria apenas um episódio no qual haveria evidência sobre a quão problemática pode ser a distinção formal entre as duas instâncias do uso da razão, a pública e a privada, no sentido de afirmar que ambas são radicalmente distintas e deveriam funcionar de modo paralelo, independentes entre si.

Considera-se que, na perspectiva kantiana observada, não haveria conflito entre o cumprimento de deveres práticos e a manifestação livre sobre questões públicas, entendendo-se o público como universal-teórico, e assim, atemporal, não pautado por limites de qualquer tipo. No espaço público, em que cada um se expressaria livremente para o mundo, isto é, para o ser humano em geral, não haveria sentido a discussão de questões imediatas, práticas e movidas por interesses particulares[64]. Entretanto, na contemporaneidade esta fórmula teria sido invertida[65], isto é, a manifestação pública e livre passaria a significar o espaço para a expressão e o embate de pontos de vista particulares, a partir de evidências e de questões que se revelem na emergência dos fatos. Neste contexto, o falar em público consistiria em expressar opiniões que fossem, porventura, contrárias às condições práticas que estão estabelecidas, de modo a propor, em termos concretos, a transformação das instituições.

Nota-se que, curiosamente, a Modernidade pareceu começar com autores que trataram de problemas pontuais e emergentes de seu contexto específico. Autores como, por exemplo, Michel Montaigne, em seus *Ensaios* (1972), ou Nicolau Maquiavel, em *O Príncipe* (1991), discutiram questões referentes à particularidade do momento, as quais foram generalizadas posteriormente, devido à genialidade e amplitude de suas conclusões, capazes de extrapolar os limites temporais aos quais

---

[64] Interessante notar o quanto o meio acadêmico ainda é imbuído de tais premissas divisórias, entre o espaço público e o privado. As universidades constituem, tradicionalmente, o espaço público de discussão, em que não são ou não deveriam ser discutidas questões no nível das particularidades. Os debates avançam para a produção intelectual e científica, no sentido de tratar temas de importância universal, não restritos a determinado meio ou grupo. Muitas são as discussões contemporâneas sobre o papel da universidade, em que alguns defendem o maior engajamento social, a aplicação maior de técnicas que tornem o ensino e aprendizagem ─ assim como os debates e pesquisas ─ mais próximos das práticas sociais e profissionais. A medida de valor a partir da utilidade prática é, no entanto, contrastada com a noção – mais presente em universidades públicas tradicionais – de que o espaço acadêmico não pode ser confundido com os interesses do mercado, ou a influência de determinados grupos específicos da sociedade. Os defensores deste último, de algum modo estão lançando mão das distinções formais entre o uso público e uso privado da razão postuladas na obra kantiana.

[65] O que poderia ser entendido como a retomada de certos princípios da democracia clássica, de participação direta.

estavam prescritos. Supõe-se um profundo antagonismo na história da Modernidade, o qual parece mais evidente quando se comparam os primeiros tempos no século XV e o auge da Modernidade no século XVIII, ou seja, a dicotomia entre a abordagem particular, a partir de objetos efêmeros, típica de autores do princípio da Modernidade, e o anseio pela universalização de princípios formais, o que teria encontrado sua melhor expressão na transcendência kantiana.

Entende-se que os contemporâneos apresentam esta ambiguidade na estrutura de suas reflexões, o que seria a expressão da ampla gama de influências às quais estiveram sujeitos. No caso de Adorno, inicialmente seria possível verificar a referência, tanto direta quanto tácita à filosofia kantiana. Tácita, no sentido de que a própria terminologia kantiana foi solicitada, ao se discutirem questões do âmbito da moral e da educação. Termos como: imperativo, emancipação, indivíduo, autonomia, heteronomia, entre outros, estiveram presentes em sua discussão com Becker (ADORNO, 2003d). No entanto, revelaria, por outro lado, traços que são estranhos a Kant, no sentido de representar correntes de pensamento que valorizaram a abordagem de particularidades, sustentadas como essenciais ao entendimento das grandes questões teórico-universais. O próprio estilo ensaístico que lhe é peculiar seria outro sinal desta adesão[66]. A desconfiança quanto aos sistemas teóricos fechados, comum ao pensamento contemporâneo – e que seria revelado em Adorno por influência mais direta de Nietzsche –, remeteria, com maior antecedência, à tradição ensaística inaugurada por Montaigne, a qual, por sua vez, teve suas raízes ainda mais longe, no ceticismo de Pirro e demais filósofos do período helenístico.[67] Tal desconfiança em relação às universalizações teóricas dos modernos conduziria ao contato com a complexidade da tradição filosófica, ampliada e amplificada na contemporaneidade.

Compreende-se que o anseio pela prática efetiva e irrestrita da liberdade, segundo Adorno e a Teoria Crítica, seria o propulsor de mecanismos perversos de controle e submissão. A liberdade de expressão, na qualidade de valor cultural, teria sido desenvolvida em paralelo aos mecanismos destinados ao controle dos meios

---

[66] Consideramos na obra de Adorno o texto *O ensaio como forma* (2003e) na qualidade de indicativo sobre a importância atribuída ao estilo, assim como a escolha intencional pela forma que produzisse o efeito de ruptura em relação aos modelos sistemáticos dos autores modernos.

[67] Sobre o contexto helenístico, consideramos os estudos de Giovani Reale: *História da Filosofia Antiga. Os Sistemas da Era Helenística. Vol. 3* (1994).

de comunicação de massa. O conceito de individualidade, reconfigurado na forma do individualismo selvagem na dinâmica cruel da sobrevivência social, faria com que o indivíduo, aparentemente tendo permissão a tudo, nunca estivesse tão submisso e impotente. Surpreendentemente – para alguns ─ esta crítica ao contexto contemporâneo, discutida pelos frankfurtianos[68], acompanharia, em alguma medida, a lógica kantiana. Isto porque, refletiria a percepção sobre o fato de que, a liberdade, quando encontra espaços de escoamento em ambientes controlados e destinados à determinada "catarse", faria com que as instituições não fossem ameaçadas. Por outro lado, quando a repressão extrema é imposta, produziria uma "panela de pressão" com prazo para estourar, na forma de rebeliões e revoluções, com consequências imprevisíveis. É sabido que as experiências repressivas estiveram fadadas ao declínio, ao processo de resistência, tão intenso quanto a própria repressão, ao passo que a manipulação dos espaços no sentido de permitir experiências que promovessem algum tipo de satisfação e de ilusão de liberdade foi mais eficiente, ao longo da história[69].

Em termos contemporâneos, é possível inferir como inevitável o reconhecimento de que a filosofia moral kantiana estaria entranhada na vida cotidiana da sociedade, muito embora não como um fenômeno integralmente perceptível. Adorno, possivelmente considerando tal força invisível, tenha suposto que, em momentos de opressão, um caminho potencialmente eficiente seria o da resistência individual ao *status quo*, ou seja, a elaboração constante e aparentemente silenciosa da realidade[70], pela via da crítica, ou seja, a retomada reflexiva e elaborada da tradição do pensamento. Como expressou, do seguinte modo:

> Prefiro encerrar a conversa sugerindo a atenção dos nossos ouvintes ao fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer

---

[68] Referência ao conceito de Indústria Cultural, contido na *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

[69] Bastaria lembrar o *panis et circenses* dos romanos. Maquiavel em seus *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio* (2007) já analisava este fenômeno com total clareza.

[70] Podemos relembrar a famosa expressão simbólica que o autor formula nas *Mínimas Moralias* (ADORNO, 2008), em que descreve o pensamento crítico como "garrafas lançadas ao mar", contendo mensagens do que é possível e almejado para o futuro, juntamente com o anseio de que, ao menos algumas delas, cheguem a seu destino.

> imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parece condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2003d, p. 184).

Contudo, nota-se que esta retomada da tradição não seria meramente histórica, no sentido de analisar os fatos tão somente em seu aspecto específico, vinculado ao contexto da época, mas configuraria a reelaboração intelectual sobre o desenvolvimento histórico da tradição do pensamento, de modo a trazê-lo à contemporaneidade. Seria presumível toda a carga de influência marxista implícita em tal concepção. No materialismo histórico de Marx, o movimento no campo estritamente teórico foi apontado como um dos principais erros dos intelectuais alemães do século XVIII. Tal crítica foi sintetizada por Marx na famosa frase, contida na *11ª Tese sobre Feuerbach*: "Até agora os intelectuais se ocuparam de interpretar o mundo, cabe a nós transformá-lo" (MARX; ENGELS, 1996). Neste sentido, o uso livre da razão não estaria mais restrito ao debate intelectual em ambiente letrado, mas consideraria o uso direto da razão em escolhas práticas, as quais produziriam consequências materiais imediatas. Assim, a interlocução com a tradição alemã teria sido desenvolvida por Adorno de forma descontextualizada em relação ao sentido original. Nesta, a tradição só faria sentido, na medida em que o passado fosse elaborado pelo presente, em que os conceitos fossem ajustados às demandas da atualidade, e que houvesse a inferência crítica sobre o que seria ainda adequado e o que não teria mais valor. Defenderia, assim, uma liberdade plena na abordagem de textos e conceitos, ou seja, de forma desconectada – se necessário – ao contexto em que foram produzidos. Um aproveitamento seletivo a partir de critérios particulares sobre a tradição.

Considera-se que esse traço de criticidade, qual seja, a liberdade intelectual de dialogar com a tradição sem se deixar submeter pela força dos grandes sistemas intelectuais, estaria presente com muita força em Adorno, sendo uma marca distintiva de seu pensamento, assim como o foi de Kant. Contudo, enquanto a crítica de Kant teria produzido um sistema universalizante e extremamente simétrico, a crítica de Adorno teria como resultado o que o autor definiu no título de uma de suas

principais obras como sendo um antissistema[71], ou seja, uma reação epistemológica à tradição intelectual alemã, marcada na Modernidade pela construção de grandes sistemas universais de pensamento.

Kant teria pensado a evolução social, a partir da articulação organizada de espaços que tivessem como função a reformulação gradativa das leis e dos modos de vida social. Diante disso, e considerando as discussões anteriores, algumas questões pertinentes à questão da liberdade poderiam ser colocadas nesse momento, como: o pensamento kantiano teria sido apropriado e distorcido na contemporaneidade, como forma de justificar a manipulação das liberdades, no sentido de despotencializar os indivíduos em relação à capacidade de transformação? Seria a revolução necessária para as transformações sociais efetivas? Houve, de fato, progresso, no que diz respeito às consciências em meio à organização social, ou atualmente os indivíduos estariam tão submetidos como em outros tempos, tão presos, tutelados e mergulhados na menoridade os indivíduos descritos por Kant, os quais seriam culpados por sua menoridade, uma vez que caberia a cada um a decisão de agir e pensar por si mesmo? Ou ainda: As condições de liberdade atualmente seriam maiores ou menores, se comparadas ao contexto descrito por Kant? E finalmente: A liberalidade absoluta criaria, efetivamente, condições extremas de submissão e menoridade, como previsto por Kant?

Tais questionamentos seriam mantidos ainda como questões em aberto, passíveis de investigação. Sinalizaria diretamente para a crítica contemporânea sobre razão moderna, da qual Adorno e Horkheimer foram autores centrais na primeira metade do século XX, quando denunciaram a dialética do esclarecimento, isto é, a observação sobre como o desenvolvimento de determinada via da racionalidade, em especial a razão instrumental, teria servido para o inverso do que se pretendia originalmente, ou seja, para o extermínio, para o aprofundamento da servidão e para a intensificação das desigualdades sociais, políticas, etc.[72]

Assim, interessaria neste momento discutir como as formulações teóricas descritas estariam vinculadas às concepções no contexto formativo, e como estas

---

[71] Expressão presente no prefácio da *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009, p. 8) para descrevê-la em suas características centrais.
[72] Ver obra: *Dialética do esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

teriam sido incorporadas ao projeto e à prática desenvolvida na sociedade ocidental, na transição do contexto moderno para o contemporâneo, tema este que será abordado no próximo capítulo.

3. QUESTÕES SUBJACENTES À FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Neste capítulo, haverá a análise sobre os pressupostos teóricos que sustentariam a discussão sobre a formação do indivíduo por meio da educação, tanto na perspectiva kantiana – representante dos paradigmas modernos para a educação ─, como na perspectiva contemporânea, tendo Adorno como principal interlocutor.

Ao longo do estudo, alguns conceitos já analisados nos capítulos anteriores serão retomados e reinseridos ao tema central. Pretende-se articular a análise sobre os escritos teóricos do autor, sobre o processo formativo dos conceitos e as definições sobre as características essenciais do ser humano no campo da ética, a partir dos conceitos de: felicidade, liberdade e emancipação, anteriormente discutidos. Em seguida, o mesmo processo será adotado para analisar a reelaboração contemporânea sobre o processo formativo, ancorado pelas intervenções de Adorno sobre os temas de educação.

Com a exposição conceitual da formulação moderna, em contraposição à crítica contemporânea a respeito das tensões e impedimentos concretos revelados pelo desenvolvimento histórico, espera-se que haja a ampliação do entendimento sobre a noção de indivíduo no contexto da educação, o que envolveria, por sua vez, a compreensão sobre as possibilidades da formação do indivíduo autônomo.

3.1 A construção do indivíduo pela educação: Outro pressuposto moderno

Neste subcapítulo, serão retomados alguns conceitos importantes na constituição do ser humano, de acordo com a teoria kantiana em sua interlocução com a tradição filosófica. Entre os conceitos abordados estarão: o primado da racionalidade, a felicidade, a liberdade e a emancipação. Muito embora estes já tenham sido discutidos anteriormente, serão agora articulados ao que foi concebido pelo autor em relação ao processo formativo, ou seja, a intervenção da educação na formação do indivíduo, tendo em vista o objetivo de se construírem as condições suficientes para o desenvolvimento da individualidade e da autonomia. Para isso, as obras kantianas anteriormente estudadas[73] serão relacionadas ao texto *Sobre a Pedagogia* (KANT, 1996b), essencial neste momento da discussão.

Seguindo a tradição clássica da Filosofia, Kant afirmou que a distinção natural entre o ser humano e os outros animais já estaria definida de antemão[74]. Neste sentido, enquanto nos seres de modo geral existiria uma razão exterior, a qual anteciparia todas as necessidades e imprimiria os impulsos sensoriais enquanto dispositivos coercitivos voltados para a sobrevivência da espécie, em se tratando do ser humano, por outro lado, ele próprio, por seus recursos teria desenvolvido para si a história, como forma de aprimoramento da espécie. Nesses termos, a espécie humana seria a única a conter historicidade, ou seja, desenvolvimento e transformação no transcurso da passagem de uma geração à outra.

Considerando os imperativos éticos descritos na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (KANT, 2007), poder-se-ia afirmar que o investimento em cultura, ciência e educação deveria vincular-se a princípios universais, e, sendo assim, ter como móvel fundamental a ação esclarecida e destituída de interesses particulares, ou seja, os imperativos categóricos. Em *Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?* (KANT, 1989) – como já se viu[75] ─ houve a descrição dos tipos de uso da razão. Entende-se que em tal descrição, foi salientada a importância da preservação de espaços em que o uso público da razão seja efetivo, isto é, em que

[73] Referência às obras: *Fundamentação à Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007) e *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo* (KANT, 1989).
[74] Essa afirmação já está presente, por exemplo, em Aristóteles. Ver: *Ética a Nicômaco* (2009).
[75] Referência ao subcapítulo 2.1 deste trabalho.

os investimentos, sendo destituídos de interesses particulares, não interfiram no desenvolvimento dos projetos e das pesquisas de interesse comum. Lembre-se de que o uso público da razão remeteria à expressão livre da racionalidade autônoma, manifestada em ambiente letrado, constituído de interesses que extrapolariam as questões imediatas e particulares. Tratar-se-ia da discussão teórica a partir de princípios e valores morais, destinados ao aprimoramento da humanidade, ao contrário do uso privado da razão, destinado à manutenção da estrutura social, de modo a atender a interesses heterônomos, externos ao indivíduo, seja do Estado, seja de uma determinada instituição, isto é, algo movido pela intenção de cumprimento do dever, e não pelo uso livre da razão.

Este tipo de princípio, quando aplicado à problemática da educação, sustentaria afirmações como a seguinte:

> A direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas. Toda cultura começa pelas pessoas privadas e depois, a partir destas se difunde. A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro (KANT, 1996b, p. 24-25).

Compreende-se que as iniciativas às quais o autor se referiu, muito embora particulares, remeteriam ao uso público da razão. Parece considerar que tal competência caberia, inicialmente, a alguns poucos que foram capazes de atingir a autonomia de pensamento, fazer uso deste para pensar a sociedade e discutir as melhorias que sejam para todos, para a própria humanidade. Assim, a autoridade nas decisões sobre estas matérias não deveria caber a governantes ou príncipes. Isto porque, salvo exceções ─ dentre as quais estaria Frederico II, na visão de Kant ─, os governantes não estariam ocupados verdadeiramente com questões de bem comum, mas possuiriam interesses privados como norteadores de suas decisões, os interesses de si e de sua nação ou Estado – isto que, no modelo descrito, seria identificado como sua propriedade. O governante esclarecido seria aquele capaz de investir recursos, intelectuais e financeiros na educação, tendo em vista o ideal cosmopolita de aprimoramento da humanidade. Aparentemente, uma crítica sutil aos modelos de governo até então adotados, assim como o elogio ao que, futuramente

se constituiria como base do Estado Moderno, ou seja, a distinção entre a dimensão do interesse público e privado.

Considera-se que o cosmopolitismo como outro conceito digno de nota neste momento da discussão, devido às suas particularidades em relação a outros autores da tradição filosófica, assim como pela inserção moderna do termo em Kant, no que diz respeito a um plano de educação cosmopolita. O ideal cosmopolita em Kant seria capaz de extravasar sua própria obra e figurar como representativo do momento histórico, no qual os autores buscaram representações universais de valores, por exemplo, a liberdade universal, os direitos universais etc[76]. Como é afirmado, do seguinte modo:

> O estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita. Mas o bem geral é uma Ideia que pode tornar-se prejudicial ao nosso bem particular? Nunca! Já que, ainda que pareça que lhe devamos sacrificar alguma coisa, na verdade trabalhamos desse modo melhor para o nosso estado presente. E, então, quantas consequências nobres se seguem! (KANT, 1996b, p. 23).

Contudo, é possível verificar que antes do Iluminismo, houve autores que pensaram o cosmopolitismo por outras vias, por exemplo, Montaigne, em seu esforço por relativizar os valores culturais, a partir do choque com culturas distintas ao que era reconhecido pelos europeus[77]. Fez isso, com base em relatos sobre modos diversos de civilizações que se organizavam de maneira aparentemente harmônica, entretanto, estranha aos padrões e valores europeus. Para Montaigne, o indivíduo cosmopolita seria aquele capaz de transitar por todas as culturas, de modo a perceber o quanto são diversas e, ainda assim, possuidoras de um valor intrínseco.

Rousseau por sua vez, já no interior do Iluminismo, continuaria a crítica à ideia de superioridade da civilização europeia, ao identificar nesta as condições de corrupção da cultura e da própria natureza humana. Tal deterioração se daria, paradoxalmente, em concomitância à sofisticação cultural da sociedade

---

[76] Muito embora não seja o foco neste ponto do estudo, é importante considerar a obra: *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (KANT, 2016), na qual o autor trata especificamente deste conceito.

[77] Consideramos, por exemplo, os ensaios: *Dos canibais*, *Dos costumes antigos* e *A propósito de um costume na ilha de Ceos* (MONTAIGNE, 1972).

(ROUSSEAU, 1999). Considerando, por exemplo, o conceito de estado de natureza, já utilizado anteriormente por filósofos como Thomas Hobbes e John Locke, este ganharia outra dimensão em Rousseau. Neste, haveria a hipótese de um determinado estado natural de equilíbrio, seguido da corrupção e o desenvolvimento degenerativo até as condições presenciadas, gravemente corrompidas se comparadas ao estado original hipotético[78].

Percebe-se que discussão sobre o estado de natureza envolveu a investigação sobre a origem da civilização humana, assim como as hipóteses que foram sustentadas neste sentido. Kant, muito embora tenha se inserido nas questões antropológicas de seu tempo, teria se negado a utilizar, como seus predecessores, o conceito de estado de natureza, sobretudo, na análise sobre os princípios que deveriam mover o processo de construção do indivíduo por meio da educação (KANT, 1996b, p. 21-21). Em outro sentido, estaria mais disposto a desenvolver a noção evolutiva da espécie, a partir do conceito de perfectibilidade, também muito importante na Modernidade, no qual o processo ocorreria a partir das conquistas sociais que foram transmitidas e aprimoradas, de geração em geração, produzindo o desenvolvimento social.

Na teoria kantiana, o homem seria concebido como ser em estado bruto, capaz, no entanto, de aprimoramento constante. Suas conquistas essenciais refletiriam valores comuns à humanidade, os quais, uma vez conquistados na individualidade, serviriam para contribuir com o desenvolvimento coletivo, no sentido de tornar as próximas gerações melhores do que as anteriores. Entretanto, embora seja possível identificar a influência de Rousseau no que diz respeito à concepção de educação, isto não seria tão claro em relação aos princípios da racionalidade formal, a qual fundamentaria o ideal do cosmopolitismo por ele definido. Presume-se que sua crítica não chegaria, por exemplo, ao ponto de relativizar o modelo racional da civilização europeia, mas ao contrário, discutiria a estruturação de modos pelos

[78] Obviamente, trata-se de um resumo muito superficial desta teoria que deve ser considerado com maior cuidado, faz-se aqui tão somente a menção aos termos, os quais foram desenvolvidos originalmente no *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens* (ROUSSEAU,1999) e mantida tacitamente nas obras posteriores, sobretudo em *O contrato* social (ROUSSEAU, 2003) e *Emílio, ou da educação* (ROUSSEAU, 2016).

quais este modelo civilizatório poderia se universalizar, isto é, tornar-se aplicável a qualquer modelo de sociedade[79].

Nota-se que o modelo de homem, no plano teórico – ideal –, engendraria o modelo de educação voltado para o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades. Estaria subjacente o pressuposto moderno[80] no qual foi sustentado que a aplicação de um método adequado seria condição necessária e suficiente para a obtenção do objetivo proposto. O que, a princípio, se aplicaria às demonstrações matemáticas, estender-se-ia – eventualmente de modo problemático ─ à comprovação de qualquer tipo de verdade. Tal dificuldade foi mencionada por Kant, da seguinte forma:

> Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade de sua existência. Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma outra natureza para eles. Podemos trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco. (KANT, 1996b, p. 17-18).

Entretanto, ainda que não se verifique que o agir singular seja suficiente para se atingir a destinação humana, parece ser o único agir possível ao indivíduo. Mesmo havendo a noção da insuficiência do agir individual, seria desejável e esperado que cada um, em sua particularidade, dispusesse todos os seus recursos – ainda que limitados ─ para contribuir no processo que traria resultados em termos coletivo, universais, atrelados ao aprimoramento da espécie. Como afirma ainda, do seguinte modo:

> Normalmente os homens não tinham ideia alguma da perfeição de que a natureza é capaz. Nós mesmos ainda não a temos em toda a sua pureza. É certo igualmente que os indivíduos, ao educarem seus filhos, não poderão jamais fazer que estes cheguem a atingir a sua destinação. Essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana. (KANT, 1996b, p. 19).

---

[79] Sobre o conceito, é recomendado o estudo de Newton de Oliveira Lima (2018), no qual o cosmopolitismo kantiano é relacionado à elaboração dos direitos humanos e às repercussões jurídicas no cenário atual.

[80] Em grande parte, atribuído ao pensamento cartesiano. Ver obra: *Discurso do método* (DESCARTES, 2009).

Entende-se que, em sua crítica, o autor descreveu, sem reduzir uma categoria à outra, dimensões estruturais que seriam específicas, mas que possuiriam relação entre si. O fato de que o aprimoramento da espécie representaria o movimento coletivo da sociedade não significaria, necessariamente, a diluição das ações individuais aos objetivos comuns da coletividade, isto é, o chamado coletivismo. Ao contrário, parece existir a ênfase no exercício da autonomia, sendo que o não aprimoramento desta característica colocaria em risco, por consequência, o desenvolvimento da própria espécie. Desse modo, a evolução coletiva dependeria do processo de conquista das autonomias individuais, ou seja, a capacidade de cada um, em sua singularidade, de assumir a responsabilidade por suas ações, e, consequentemente, pela educação das próximas gerações.

A noção de perfectibilidade, assim como a concepção de finalidade última a que se destina a natureza humana, são elementos já presentes na filosofia clássica[81], as quais atravessaram a história do pensamento até chegar à Modernidade. Em Kant, contudo, a oposição entre o bem comum e o interesse particular seria responsável por desencadear o questionamento sobre de onde deveriam partir as iniciativas para o melhoramento da educação. A partir da abordagem sobre a questão da educação de governantes, teria chegado à crítica das instituições educacionais, as quais eram, com frequência, patrocinadas pelos Estados absolutistas. Como é descrito, no trecho a seguir:

> (...) os príncipes, para atingirem seus objetivos, se preocupam não com o bem do mundo, mas com o bem do seu Estado. Se prestam auxílio à educação com dinheiro, reservam-se o direito de estabelecer o plano que lhes convém. O mesmo, diga-se, de tudo aquilo que diz respeito à cultura do espírito humano e ao incremento dos conhecimentos humanos. Estes dois resultados não são conseguidos pelo poder e pelo dinheiro, mas são no máximo por eles facilitados. Na verdade, poderiam fazê-lo, se o Estado não arrecadasse impostos unicamente destinados ao interesse do seu erário. Nem mesmo as academias produziram estes resultados, e hoje em dia, mais que nunca, não se vislumbra o menor sinal de que essas o produzirão. (KANT, 1996b, p. 24).

Presume-se que o autor descreveu o cenário em que o investimento de riquezas no aprimoramento científico e educacional seria movido, em grande

[81] Ambas as noções já possuíam grande expressão, por exemplo, em Aristóteles.

medida, por interesses particulares, seja o da glória de determinada instituição e seus membros – como as instituições acadêmicas citadas ─ seja as vantagens do Estado enquanto propriedade de seu governante. Em outro sentido, a proposta kantiana, a partir do conceito de cosmopolitismo, seguiria em outro sentido, ao afirmar que a educação e a ciência, na medida em que se constituem como bens comuns destinados ao aprimoramento coletivo, estariam vinculados à cultura e ao espírito humano, não devendo assim, atender aos interesses e às demandas de determinado Estado ou instituição.

É possível inferir que, na perspectiva kantiana, educar consistiria em conduzir os indivíduos aos seus próprios ganhos e conquistas, de modo a extraírem gradativamente, de si mesmos, a humanidade. Não se trataria, então, de depositar conteúdos culturais do exterior para o interior, mas de desenvolver no interior de cada um aquilo que ainda está em estado bruto. Tal desenvolvimento se daria pelo próprio indivíduo, com a ajuda, durante a primeira fase de educação, da condução externa. Contudo, note-se que não se trata da reminiscência platônica, já que, nesta teoria, o homem traria consigo uma alma pronta, com todos os conhecimentos e aptidões já acabados, de tal forma que a experiência pedagógica seria a forma de ter acesso ao saber preexistente[82]. Também não equivaleria diretamente à teoria da causalidade aristotélica, a partir dos conceitos de potência e ato[83], posto que as aptidões não se definiriam enquanto determinações específicas a cada indivíduo e anteriores à experiência. Em qualquer um existiria a potencialidade de desenvolver valores e conhecimentos que seriam comuns à humanidade, mas também a possibilidade de negação deste processo.

Em Kant, no que diz respeito ao processo de formação, a educação teria como primeira função implementar a obediência às leis, desde cedo, pela disciplina, para que o indivíduo cresça com o hábito de atender aos códigos morais da sociedade em que está inserido. Como afirma: “A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais” (KANT, 1996b, p. 12). Supõe-se que, apesar da tendência e capacidade de se aprimorar ─ a perfectibilidade ─, existiria no ser humano,

---

[82] De acordo com a cronologia dos diálogos platônicos, a teoria na reminiscência teria aparecido explicitamente pela primeira vez em *Mênon*, e retomada posteriormente em *Fédro* e *Fédon* (PLATÃO, 1999).
[83] Contidos na *Metafísica* (ARISTÓTELES, 1984).

individual e coletivamente, o espaço de contingência, no qual haveria também possibilidades de o desenvolvimento não ocorrer como previsto ou desejado. Defendeu, inclusive, que tal inserção da disciplina deveria ocorrer muito cedo, no início do processo educativo, de modo a garantir sua efetividade (KANT, 1996b, Idem), pois, caso contrário, haveria uma perda significativa nas fases seguintes de instrução, nas quais estaria previsto o desenvolvimento de conhecimentos mais complexos e da autonomia, os quais exigiriam que o hábito da disciplina estivesse consolidado na qualidade de pré-requisito comportamental. Como sustentou, da seguinte forma:

> A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1996b, p. 13).

No que tange à determinados princípios pedagógicos, percebe-se que existem divergências importantes em relação ao que foi defendido por Rousseau. Para este, a aplicação do princípio negativo nas primeiras fases do processo pedagógico seria de outro modo, no sentido de o preceptor negar-se em realizar intervenções desnecessárias, ou que tivessem a intenção de incutir valores morais prematuramente na criança[84]. Nas primeiras fases, segundo Rousseau, a infância deveria ser protegida, permitindo-se a manifestação livre de cada indivíduo, de modo que houvesse o mínimo possível de interferência. Estas deveriam se reduzir, tão somente, às ocasiões em que se apresentassem riscos reais às crianças. Já, pela noção kantiana, tal processo de não intervenção, por parte do educador, seria exatamente o condicionante para a perpetuação de hábitos selvagens, os quais ficariam entranhados no caráter do indivíduo de modo a inviabilizar o processo de instrução, uma vez que este dependeria dos pré-requisitos obtidos, nas primeiras fases de educação.

---

[84] Conferir a obra *Emílio, ou da Educação* (ROUSSEAU, 2016), especialmente o Livro II.

Em dado momento, Kant defendeu que “entre as descobertas humanas há duas dificílimas que são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los”. (KANT, 1996b, p. 20). Nesse ponto, há de se inferir a interlocução com Rousseau, que concebeu ambas as vertentes, a política e a educação, como centrais em sua obra[85]. Contudo, em trecho logo adiante, afirmou:

> Ora, de onde começaríamos a desenvolver as disposições naturais dos homens? Devemos começar pelo estado rude ou pelo estado já culto? Não é fácil conceber um desenvolvimento, partindo do estado rude (daí também a dificuldade de formar uma ideia do primeiro homem); e vemos que, sempre que se partiu desse estado, o homem sempre recaiu na rudeza e novamente se levantou a partir daí. Até nos povos bastantes civilizados reencontramos ausência de limites para a rudeza, o que é atestado pelos mais antigos monumentos escritos, que nos foram legados – e que grau de cultura a escrita já não supõe? – de tal modo que se poderia propor a invenção da escrita como o começo do mundo com respeito à civilização (KANT, 1996b, p. 20-21).

Seguindo Kant, entende-se que as disposições naturais ─ leiam-se as qualidades e potencialidades humanas ─ por exemplo, a moral e os talentos seriam estranhos ao estado rude, inclusive podendo ser ofuscados ou suprimidos por este. Caberia à educação, primeiramente, domar o estado selvagem do indivíduo, para então desenvolver suas disposições naturais propriamente humanas, portanto, em seu estado já culto, ou seja, já cultivado pelo processo. O construto teórico do estado de natureza, adotado por muitos filósofos modernos – entre eles, Rousseau – , seria descrito como algo tão longínquo e inseguro que deste não se poderia supor nada de consistente no que tange à natureza humana. Kant teria buscado, assim, no campo histórico e antropológico, estabelecer marcos que fossem seguros para afirmar algo acerca do processo civilizatório[86].

Nos escritos do autor sobre a educação, mereceria atenção o uso específico do "naturalismo", um recurso argumentativo amplamente utilizado pelos filósofos modernos para sustentar afirmações a partir de analogias entre características humanas em comparação com fatos naturais presentes em outros seres, seja

---

[85] Referência às obras: *Do contrato social* (ROUSSEAU, 2003) e *Emílio, ou da Educação* (ROUSSEAU, 2016).

[86] Notamos que este marco moderno – a escrita – determinado como a origem da cultura, influenciou fortemente a sociedade ocidental contemporânea, resistindo por muito tempo até ser problematizado por outras noções de cultura que consideraram a oralidade ancestral como igualmente importante no desenvolvimento histórico das civilizações.

animais seja plantas, ou mesmo em determinados eventos do reino mineral. Considera-se que Kant teria feito um uso não convencional desta técnica argumentativa, como no seguinte trecho:

> Os animais, logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudicam a si mesmos. É de fato maravilhoso ver, por exemplo, como os filhotes de andorinhas, apenas saídos do ovo e ainda cegos, sabem dispor-se de modo que seus excrementos caiam fora do ninho. (KANT, 1996b, p. 11).

Fugindo do naturalismo usual, utilizado, por exemplo, por Locke para descrever a prática pedagógica[87], o autor utilizaria este recurso justamente para enfatizar as diferenças qualitativas da natureza humana em relação aos outros seres. Aquilo que seria suficiente aos outros animais, não o seria para o homem, e vice-versa. No exemplo citado, enquanto a maioria dos animais necessitaria apenas dos instintos, posto que já teriam nascido com um grande nível de adaptação ao meio, o ser humano dependeria do cuidado, do amparo e da educação, para trazer à tona a plenitude de sua natureza. Em algumas outras passagens, Kant utilizou o naturalismo aplicado às plantas (KANT, 1996b, p.27). Neste caso, possivelmente existiria a intenção de frisar o distanciamento de tal comparação, ou seja, um recurso que poderia ser útil no campo da argumentação, mas somente enquanto tal, não se devendo tomar a natureza humana em comparação absoluta com a natureza de outros seres.

Compreende-se que, muitos autores, ao fazer uso do naturalismo, sustentaram que, assim como ocorre na natureza, também deveria ocorrer com o ser humano, por exemplo, assim como o cavalo necessitaria de técnicas para ser domado, o jovem também precisaria ser controlado em seu temperamento etc.[88] Por outro lado, Kant teria invertido a lógica dos exemplos naturais, ao afirmar que os outros seres agiriam de tal modo que os homens não poderiam agir. O modo de agir humano diferiria essencialmente dos outros animais. É o que se afirmou, logo na

---

[87] Locke foi um dos autores modernos a utilizar o recurso do naturalismo ao se referir à educação. Ver: *Alguns pensamentos sobre a educação.* (2017).

[88] Locke, em seus escritos sobre educação, faz uso recorrente do naturalismo, por exemplo, na seguinte passagem: “Façam o teste com um cão, um cavalo ou com qualquer outro animal, e veremos se é fácil desarraigar os grandes males e hábitos enraizados que contraíram quando pequenos. E, no entanto, nenhum destes animais é tão voluntarioso, tão fogoso ou tão ávido de conquistar o governo de si próprio e dos outros como as criaturas humanas” (2017, p. 93).

primeira frase de *Sobre a Pedagogia*: “O homem é a única criatura que necessita de cuidado” (KANT, 1996b, p. 11). Assim, ao passo que as aves e os animais necessitariam apenas da nutrição básica e, tão logo estivessem suficientemente dispostos, seriam lançados no mundo tendo apenas os instintos como guia, o homem passaria por uma longa jornada até adquirir os atributos físicos e intelectuais que o definiriam como humano. Tal processo necessitaria, entre outras coisas, da socialização e da construção da moralidade[89].

Neste sentido, Kant utilizaria, mas também estaria distante desta tendência ao naturalismo, sobretudo, quando defendeu que, na educação, seria preciso não apenas domesticar as crianças, mas ensiná-las, por fim, a pensar (1996b, p.27). Por meio dos exemplos naturalistas, de modo inverso, o filósofo demonstraria a inadaptação humana em relação à sobrevivência na natureza, de modo a reafirmar que o ser humano construiria e reconstruiria, constantemente, sua própria natureza em sociedade. O cuidado, enquanto etapa básica da educação tenderia a proteger e lançar mão de recursos não naturais, se comparados aos instintos, para garantir a sobrevivência. Deste modo, a educação não seria espontânea, mas ao contrário, seguiria no caminho de conter tudo aquilo que fosse espontâneo no homem, ou instintivo. Conforme afirmou, do seguinte modo: “Uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação é uma arte. A natureza não depositou nele nenhum instinto para essa finalidade” (KANT, 1996b, p. 21).

Considera-se que, tal concepção, rigorosamente racionalista, contrastaria com Rousseau, ainda que Kant tenha revelado influências deste ao longo do texto. Rousseau – como se viu ─ sustentaria que a educação, sobretudo na primeira infância, possuiria o caráter predominantemente negativo, de não interferência no desenvolvimento espontâneo das tendências do indivíduo, que seriam naturalmente equilibradas. Contudo, Kant defenderia o pressuposto contrário, isto é, na primeira infância, em que o indivíduo estaria mais próximo do estado rude, a educação

[89] Sobre este ponto é possível a discussão a partir dos seguintes problemas, mais de ordem antropológica do que filosófica: Em que momento, e de que modo este aspecto de inadaptação, e mesmo de fragilidade humana, passou a ser característico à espécie? Tal tendência acompanhou o processo civilizatório? A humanidade estaria assim, cada vez mais distante dos instintos, progressivamente, cada vez menos adaptados e adaptáveis à natureza por meio das funções primárias do corpo? Deixaremos, entretanto, esta questão em suspenso, aguardando ocasião mais adequada.

deveria exatamente subjugar os instintos. O negativo, nesse sentido, significaria negar a livre manifestação dos instintos, como pré-requisito a que fossem desenvolvidas posteriormente as chamadas disposições naturais humanas, o que seriam as qualidades cultiváveis em meio à civilização.

Nota-se que, esse ponto acerca da importância da disciplina na fase inicial da educação seria essencial na concepção do autor sobre o processo de formação. A instrução, isto é, o contato com conteúdo cultural no sentido positivo de construção, seria tardio. Para que fosse realizável, exigiria os pré-requisitos que são negativos, da disciplina, da negação dos instintos, do controle heterônomo dos desejos da criança, sem o qual, esta não sairia de seu estado primitivo. Neste sentido, o processo de educação se daria da condição heterônoma para a autônoma, da submissão dos instintos, para a construção da razão, da negação para a afirmação.

Considerando o trecho a seguir:

> A origem da arte da educação, assim como o seu progresso, é: ou mecânica, ordenada sem plano conforme as circunstâncias, ou raciocinada. A arte da educação não é mecânica senão em certas oportunidades, em que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. Toda arte desse tipo, a qual fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum. 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, 1996b, p. 21).

Presume-se que a expressão “mecânico” seria equivalente a espontâneo, isto é, o movimento que não contaria com o recurso da técnica, da razão e da ordenação planejada. A educação mecânica seria aquela pautada tão somente pela experiência, a qual não envolveria o raciocínio e planos contemplando o elemento teórico, para além da experiência. “A “educação raciocinada” teria como pressuposto a consciência sobre o plano teórico maior que envolvesse o processo, o “de onde vai” e "para onde vai”[90].

---

[90] Esta concepção, no plano epistemológico, já estava presente em Aristóteles na *Metafísica* (1984), quando este separa os tipos de conhecimento entre os da experiência, baseados em casos particulares, e os por técnica e por teoria, baseados na investigação das causas e finalidades. O sábio, segundo Aristóteles, seria aquele que passou do conhecimento de como as coisas são, em casos particulares da experiência, para o conhecimento do porquê as coisas são de tal modo, a partir dos conceitos universais.

É possível identificar, de forma subjacente, as fontes da noção contemporânea de projeto pedagógico, ou plano pedagógico, seja na instância das instituições ou das disciplinas específicas. O plano ou projeto, bem definido e estruturado – isto é, raciocinado –, determinaria a legitimidade do processo que é adotado na experiência pedagógica. Tal noção, contudo, seria anterior a Kant, presente já em Comenius[91], e, anteriormente, em Ratke[92]. De todo modo, em Kant, a noção de agir, tendo em vista um objetivo definido, parece ser constantemente enfatizada. A razão, ou o método racionalmente ordenado, se empregado corretamente, conduziria à conclusão do objetivo, seja a formação plena, seja a obtenção da verdade[93]. De maneira mais ampla, poder-se-ia afirmar que se trata de uma expressão do "espírito" da época, isto é, características de um determinado período, compartilhadas por grande parte dos pensadores.

É interessante perceber que o uso da palavra "mecânica" seria dado no mesmo sentido empregado posteriormente por Durkheim[94]. A solidariedade mecânica descrita por Durkheim representaria os modelos sociais homogêneos, anteriores às sociedades industriais, capitalistas, os quais tinham o espontaneísmo como marca distintiva, isto é, a colocação das funções e lugares na sociedade, de forma a seguir certo fluxo natural da sociedade, anterior aos planos ou ordenações teóricas. Estas sociedades tenderiam a se conservar na experiência vivida, em que os particulares estariam imersos na coletividade, sem a distinção rigorosa da individualidade. O outro modelo de sociedade descrito por Durkheim, referente ao contexto industrial capitalista, seria caracterizado pela solidariedade orgânica, em que os indivíduos ocupariam lugares e funções sociais, de modo geral, raciocinados,

---

[91] Referência à *Didática Magna,* obra basilar nas concepções pedagógicas modernas e contemporâneas, por conceber as ações em educação a partir da estruturação metódica, adequada ao modo de pensar predominante na Modernidade (COMENIUS, 1997).

[92] Wolfgang Ratke, muito embora não tenha atingido a mesma notoriedade que Comenius, é considerado um clássico da tradição pedagógica moderna por já afirmar, anteriormente a Comenius, a necessidade de estruturação metódica das ações pedagógicas, tendo em vista uma forma que fosse acessível ao maior número de pessoas. Reflete o processo de investimento na unificação da Alemanha, na qual a ampliação do acesso à educação serviria como meio de agregação cultural. Ver: *Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar: textos escolhidos* (RATKE, 2008).

[93] Há de se notar ainda as identificações com o pensamento cartesiano, já mencionado anteriormente. Conferir nota 80 deste trabalho.

[94] Referência ao conceito de "solidariedade" em Durkheim, central na distinção sociológica sobre as formas de organização social: pré e pós-industriais. Nas sociedades pré-industriais, a coesão social – solidariedade mecânica ─ se estabeleceria na integração absoluta das partes ao todo, de forma a constituir a identificação completa e permanente do indivíduo com as funções e lugares estabelecidos. Nas sociedades pós-industriais, a coesão social – solidariedade orgânica ─ se configuraria de forma mais flexível, a partir do enraizamento da noção de individualidade e da possibilidade de alterações conjunturais. Ver: *Da divisão do trabalho social* (DURKHEIM, 1999).

isto é, escolhidos em alguma medida, a partir de sua individualidade. Devido a serem resultados de escolhas mais ou menos livres, estes lugares e funções sociais poderiam ser flexíveis, não sendo assim uma experiência puramente espontânea, vivida, mas também pensada e repensada a partir do que se entende como melhor, concepção mais de acordo com o modelo moderno de sociedade.

É possível afirmar que o instinto, na teoria kantiana, significaria a ausência de liberdade. Isto porque, na ação do "animal bruto", existiria a determinação externa, da natureza, ou seja, a ausência de escolhas. No homem, exatamente por possuir a inclinação à liberdade, este seria capaz de desligar-se, ou agir de modo independente em relação ao que os instintos comandam. O indivíduo que não se acostumasse a controlar os instintos desde jovem não seria livre na fase adulta, posto que agiria sempre em decorrência das determinações naturais, assemelhando-se, deste modo, aos outros animais. Como distinguiu, do seguinte modo:

> Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. (KANT, 1996b, p. 16).

Neste sentido, determina-se uma ordem progressiva para o desenvolvimento do indivíduo, com objetivos pontuais a serem definidos. Primeiro, tornar-se disciplinado. Depois, tornar-se culto. Em seguida, prudente e, finalmente, moral. A disciplina seria dada enquanto controle negativo dos instintos, isto é, a contenção dos impulsos que tornariam o homem mais próximo dos outros animais e, assim, distante do que se definiu como natureza humana[95]. O conceito de cultura, entretanto, possuiria um caráter específico, como segue:

> A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os

[95] O mesmo que posteriormente foi caracterizado por Freud como o controle das pulsões. Segundo a concepção freudiana, a civilização se caracteriza essencialmente pela inibição de uma grande carga de pulsões instintivas, as quais se fossem dadas vazão, inviabilizariam a vida em sociedade. Ver: *Mal-estar na civilização* (FREUD, 1974c).

> fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias. (KANT, 1996b, p. 25-26).

Cultura, seria o equivalente à habilidade, algo próximo do termo “arte”, enquanto técnica. Nesta perspectiva, a cultura seria vasta, em decorrência da grande variedade de habilidades a se desenvolver, de acordo com as possibilidades e fins, os quais também seriam vastos. O indivíduo generalista, isto é, detentor de muitos tipos de habilidades, seria então capaz de atingir mais facilmente muitos fins, sejam eles técnicos ou teóricos. Entende-se que a cultura, nestes termos, seria apontada enquanto meio, e não fim em si mesmo. Isto porque o desenvolvimento técnico ou teórico poderia, em tese, ser aplicado aos mais variados fins, inclusive para a destruição. Desta forma, a cultura não seria garantidora da bondade. Os bons fins seriam definidos na medida em que a educação tenha se conduzido no sentido de desenvolvimento moral. Por exemplo, no que diz respeito especificamente à habilidade da prudência, o autor afirmou:

> A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins”. (KANT, 1996b, p. 26).

Nota-se que existiria neste ponto uma aplicação muito específica do termo prudência. De um modo, próximo da prudência de Maquiavel, no sentido da astúcia, a habilidade de manipular com inteligência os meios e as pessoas para determinados fins, mas por outro lado[96], – vinculado à tradição cristã, da prudência como o contrário da ousadia exagerada, isto é, a ponderação, aliada também à cortesia... etc. Entretanto, seria relevante considerar o caráter crítico da argumentação, na medida em que as referências parecem ser combinadas de modo a apresentar uma ideia que não era, radicalmente, vinculada a nenhuma de suas influências, citadas ou implícitas, ainda que houvesse a interlocução com a tradição do pensamento.

---

[96] Talvez por um traço de imobilismo social característico ao contexto social vivido pelo autor, em que se prescrevia ao indivíduo não contestar sua condição social. Rever a discussão e as referências sobre o tema desenvolvido no subcapítulo 2.1 deste trabalho.

Compreende-se que, Kant, embora tenha sido influenciado em termos político-sociais por empiristas fundadores do liberalismo clássico, como Locke e Hume, teria afirmado - de modo antagônico às influências citadas - que o indivíduo civilizado deveria manter-se em seu lugar social. Tal trecho aparentemente contraditório em relação às referências do autor revelaria as condições sociopolíticas em que vivia. Se por um lado, em termos filosóficos, restritos às questões epistemológicas e éticas, Kant teria proximidade com os ingleses liberais, de modo a tomar como central a ideia do indivíduo enquanto artífice e responsável por sua existência, por outro lado, condições políticas e sociais de seu contexto específico, com o governo centralizado e pouquíssima perspectiva de mudanças no horizonte, serviriam para mesclar o texto com premissas que tenderiam a uma espécie de conservadorismo.

Nestes termos, seria importante retomar a concepção do autor sobre o conceito de liberdade. Para Kant, a inclinação ou aptidão para a liberdade seria natural no homem: “o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica” (KANT, 1996b, p. 13). O pressuposto sustentaria a tese de que, a partir de certo ponto da formação, o homem tenderia a construir seu próprio caminho. A intermediação entre uma fase e outra da educação – a fase negativa, de submissão aos desígnios externos, para a fase positiva, da instrução, da conquista da autonomia –, uma espécie de “elo perdido”, seria conduzida por esta inclinação natural do homem em pretender sempre pela liberdade. Na segunda fase, ao passo que os traços de selvageria e brutalidade já estivessem contidos, controlados, o homem construiria sua liberdade, tendo por base norteadora a própria razão esclarecida. Nesta concepção, estaria presente o paradigma moderno referente à concepção de história como aperfeiçoamento contínuo. Este é afirmado em *Sobre a pedagogia* do seguinte modo:

> Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora, isso pode acontecer. De fato, atualmente se começa a julgar com exatidão e a ver de modo claro o que propriamente pertence a uma boa educação. É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar

> àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana (KANT, 1996b, p. 16-17).

Identifica-se a convicção de que, por meio do processo metódico[97] mais adequado, seria possível alcançar um alto grau de perfeição humana. O meio privilegiado para se executar tal empreendimento seria a educação, dado que esta trabalharia com a formação e o aprimoramento das gerações humanas. É interessante pontuar que existiria outra concepção, mais comum, sobre o termo perfectibilidade, distinta de tal ideia identificada com o processo de obtenção dos atributos da perfeição. Esta revelaria, no sentido geral, a capacidade de aperfeiçoamento constante, própria do ser humano, a qual o conduziria à transformação de sua própria natureza. Contudo, se fosse levada em consideração a ausência de aquisições morais nesta perspectiva, seria possível concluir que tal característica humana, a chamada perfectibilidade, poderia conduzir o ser humano a condições que fossem, por um lado benéficas, no sentido de produzir confortos e facilidades, e por outro, maléficas ou prejudiciais, no sentido, por exemplo, de aprofundar as injustiças sociais, de produzir sequelas e consequências indesejadas. Esta perfectibilidade seria mais condizente com a noção de plasticidade, maleabilidade e capacidade de constante transformação, traço este que acompanharia toda a trajetória da civilização[98].

Retoma-se, neste contexto, o uso kantiano do termo felicidade. A felicidade, como vimos,[99] seria vinculada à noção de imperativo hipotético, ou seja, as determinações heterônomas da razão, em que o indivíduo agiria a partir da coerção externa, seja pelo medo de punição ou – o que equivale à felicidade – a pretensão de se obter algum tipo de recompensa pela ação. Entende-se que a argumentação do autor presumiu que a humanidade deveria progredir para a condição em que os

---

[97] Notamos novamente a herança do pensamento cartesiano. Referência às notas 80 e 93 deste trabalho.

[98] A problemática sobre o dualismo da noção de evolução humana foi amplamente discutida na primeira metade do século XX, de certa forma, como uma espécie de interlocução com o “otimismo moderno” em relação às possibilidades da razão, manifestado por Kant no trecho citado anteriormente. Fazemos referência às problematizações sobre a noção de progresso linear da ciência e do conhecimento, contidos em obras como: *Teoria tradicional e teoria crítica* (HORKHEIMER, 1983), *Eclipse da razão* (HORKHEIMER, 2002) e ainda, na já referida *Dialética do esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Retomaremos esta questão no capítulo 3.2 desta obra.

[99] Referência às discussões desenvolvidas nos subcapítulos 1.1 e 2.1 deste trabalho. Lembramos que a *Fundamentação da Metafísica dos costumes* (KANT, 2007) foi elaborada em período próximo às aulas ministradas pelo autor, as quais deram origem a *Sobre Pedagogia* (KANT, 1996b).

indivíduos fossem mais norteados por outro tipo de móvel das ações, o imperativo categórico, no qual a ação por dever seria realizada tendo por objetivo o próprio valor da ação justa e correta em si mesma, sem a expectativa de resultados, ou seja, sem visar à felicidade enquanto finalidade da ação, mas tendo em vista a ação livre. Entre a felicidade e a liberdade – escolha autônoma –, esta última prevaleceria sobre a primeira. Desse modo, a princípio, pensar que a educação teria como finalidade a construção de uma futura felicidade da espécie humana, pareceria, de algum modo, entrar em contradição com a definição de felicidade anteriormente construída.

Lembre-se de que Kant, ao discutir a ação moral e a elaboração do imperativo categórico[100] como conquista humana por excelência, romperia com a lógica finalista clássica distinguindo-se também da lógica consequencialista, as quais conceberam os meios tão somente como precondição na obtenção dos fins almejados. O autor, em outro sentido, afirmaria que as ações deveriam ser consideradas como fins em si mesmos. A ação moral seria aquela que nunca é meio para obtenção de determinado fim, mas seria boa em si mesma, independente do fim que produza. Exatamente por essa razão, o trecho acima discutido em *Sobre a Pedagogia* (KANT, 1996b), no qual o autor previu as ações da educação tendo em vista a felicidade futura como fim almejado, seria, a princípio, contrastante com o que se defendeu na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (KANT, 2007).

A felicidade, vinculada à ideia de perfeição, poderia ser interpretada como o modelo pelo qual a realidade concreta se basearia na busca do aperfeiçoamento, até o máximo que fosse possível, isto é, a noção de perfectibilidade enquanto modelo a ser perseguido. Como no trecho que se segue:

> Uma Ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. Tal, por exemplo, seria a Ideia de uma república perfeita, governada conforme as leis da justiça. Dir-se-á, entretanto, que é impossível? Em primeiro lugar, basta que nossa Ideia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para efetuá-la não sejam absolutamente impossíveis de superar. Se, por exemplo, todo mundo mentisse, o dizer a verdade seria por isso mesmo uma quimera? A Ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente (KANT, 1996b, p. 17).

[100] Referência à *Fundamentação da metafísica dos costumes* (KANT, 2007).

Entende-se que o projeto teórico serviria para o aperfeiçoamento do que se encontra presente na realidade prática, considerando as impossibilidades de concretização em determinados aspectos. Deste modo, a educação, em sua função formativa, necessitaria de modelos como princípios de ação, de modo a fomentar o engendramento de condições melhores de vida. No ensaio *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* (1989), Kant retomou este aspecto do pensamento teórico, qual seja, a elaboração teórica sobre a realidade, destinada a inspirar reformas gradativas na sociedade, a partir dos projetos que são desenvolvidos por meio do uso público, livre, da razão. Tal afirmação pressuporia a existência de indivíduos aptos a fazer uso público da razão, isto é, indivíduos capazes de pensar autonomamente e expressar suas ideias em ambiente letrado[101].

Nesse sentido, teria descrito a ordem do processo emancipatório da seguinte forma: Primeiro, o homem deveria empenhar-se para conquistar a condição de indivíduo emancipado, o que já seria uma forma de contribuir no aprimoramento da humanidade. Em seguida ─ o que configuraria façanha ainda maior – se empenharia em tornar a próxima geração melhor do que a atual (KANT, 1996b, p. 25). Assim, o trabalho educacional conteria a função de criar condições para que o aluno se torne, com o tempo, melhor do que seu professor. Existiria, o pressuposto de que a capacidade individual para se tornar melhor, o autoaperfeiçoamento, seria a característica essencial no processo formativo, o qual seria conduzido pela figura do educador, considerando que alguém que não tornou a si mesmo melhor, não teria condições de se empenhar no desenvolvimento das próximas gerações.

Finalmente, seria preciso considerar que parece existir, de fato, na educação, uma relação tensa entre os conceitos de felicidade e liberdade. Esta tensão parece ser ainda um desafio a ser discutido e elaborado. Algumas questões importantes surgiriam daí, por exemplo: Existiriam formas de conciliar a tensão entre felicidade e liberdade? Seria correto, em termos morais, suprimir as condições de felicidade em nome da construção da liberdade intelectual e material? Por outro lado, seria justificável o esforço pela educação severa, a rigidez, o sacrifício, a “educação pela dureza”, isto é, os sistemas de disciplina que inibem a liberdade, tendo por objetivo a conquista de condições concretas de se usufruir de bens e privilégios materiais

[101] Esta condição se vincula com o que será descrito como etapa final da educação, o momento da instrução, da aquisição de cultura, ou seja, da emancipação da consciência.

posteriores, que sejam compensatórios, ou seja, a felicidade adiada? E ainda, em outro sentido, em que medida, a promessa ou a justificativa de liberdade não poderia se tornar um problema? Tal investimento na liberdade intelectual não poderia, de algum modo, inviabilizar as condições concretas de felicidade, de bem-estar e posicionamento material? Estas são algumas das questões a serem discutidas logo adiante.

3.2 A questão do indivíduo e a contemporaneidade

Neste subcapítulo, será retomada a questão do processo de formação do indivíduo por meio da educação, a qual foi discutida anteriormente a partir da teoria kantiana, contudo, em perspectiva à contemporaneidade. Tendo Adorno como principal interlocutor, pretende-se estabelecer relações e identificar as tensões entre um contexto e outro, a saber, os pressupostos modernos em educação, representados por Kant, e as críticas posteriores sobre os princípios modernos, considerando-se as consequências do processo histórico e a complexidade do contexto contemporâneo, na formação dos indivíduos.

Retomando a discussão anterior, afirmou-se que, segundo Kant, a espécie humana extrairia de si mesma, pouco a pouco, os recursos de sobrevivência, isto é, não podendo dispor de condições naturais adequadas, buscaria na sua própria "imaginação" os recursos para alargar suas possibilidades. Como foi defendido, do seguinte modo:

> A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra. Pode-se buscar o começo da humanidade num estado bruto ou num estado perfeito de civilização. Mas, neste último caso, é necessário admitir que o homem tenha caído depois no estado selvagem e no estado de natureza rude (KANT, 1996b, p. 12).

Entende-se que essa noção de historicidade repercutiu em grande parte da produção contemporânea. Marx, em certa medida, fundamentaria sua definição de ser humano a partir deste princípio, no qual, ao constatar a fragilidade humana perante as ameaças naturais, a espécie teria desenvolvido as técnicas, ou seja, os meios de sobrevivência enquanto desdobramentos de seu próprio ser, por exemplo, as ferramentas como continuidade dos braços e pernas, o que faria do trabalho um princípio definidor da natureza humana[102].

Tal estado de coisas, mesmo sendo secundário perante a natureza espontânea, impor-se-ia e prevaleceria sobre a primeira, dada a promessa de justiça

---

[102] O conceito de trabalho enquanto manifestação essencial do ser humano foi desenvolvido por Marx em profundidade nos *Manuscritos econômicos filosóficos* (1985).

e harmonia que previu, uma vez que projetaria o modelo do melhor do ser humano, para além do que este revelasse na realidade imediata. Em Kant, os exemplos de naturalismo adotado no contexto da educação sinalizariam para a compreensão de que o processo formativo, por meio de técnicas, tenderia a produzir os efeitos que se encontram latência no ser humano, enquanto potencialidades, as quais não seriam perceptíveis pelo transcurso natural e espontâneo da natureza. Como foi expresso, da seguinte forma:

> Vê-se, por exemplo, nas flores chamadas “orelhas de urso” que, quando arrancamos pela raiz, têm todas a mesma cor; quando, ao invés, plantamos suas sementes, obtemos cores diferentes e variadíssimas. A natureza, portanto, depôs nelas certos germes da cor e, para desenvolvê-los, basta semear e transplantar de modo conveniente estas flores. Acontece algo semelhante com o homem. (KANT, 1996b, p. 18).

Deste modo, a educação, para além do cuidado natural, do cultivo, trataria da intervenção na natureza humana, de modo a extrair desta o seu potencial completo e variado, o qual permaneceria intacto se fosse deixado à existência puramente espontânea. A sutileza do exemplo estaria colocada na medida em que se afirmou não a produção de algo artificial, mas a extração metódica de todo o potencial latente, isto é, remeteria ao processo de extrair o melhor do ser humano, o que não poderia ser posto em evidência a não ser pelo método preciso do desenvolvimento pedagógico.

Nota-se que, na contemporaneidade, parece ocorrer a sustentação de um antagonismo fundamental entre dois princípios que constituem a sociedade: a diferença e a identidade. As sociedades modernas teriam caminhado no sentido de aprofundar e reconhecer as diferenças, em todas as medidas, o que teria feito com que a pluralidade emergisse não como um problema, mas como um valor cultural, em contraposição ao ideal de uniformidade, a partir de princípios universais, típicos da Modernidade. Entretanto, se a diversidade foi afirmada como um valor e não mais um obstáculo, esta conviveria com sistemas de educação que, na contemporaneidade, conservariam modelos ideais, a partir de certas concepções específicas de homem que tenderiam à universalidade. Desta configuração, costuma emergir questionamentos importantes, sobretudo em grandes centros urbanos, tais

como: Em sociedades complexas, com intensa diversidade cultural, cada grupo deveria elaborar seu próprio modelo e instrumentos específicos, ou haveria pontos de convergência entre estes modelos particulares? Outras questões de ordem prática também seriam inferidas a partir daí, como: Quais os critérios para definir a legitimidade de certa manifestação cultural? E: Quando uma determinada particularidade entraria em choque ou colocaria em risco a convivência plural? Seria, enfim, possível, a uniformidade na diversidade? Estas seriam questões contemporâneas, suscitadas, contudo, a partir da discussão teórica sobre a diferença e a identidade, o que por sua vez remeteria ao antagonismo fundamental entre individual e coletivo, o privado e o público.

O tema da pluralidade e as tensões com a noção de cosmopolitismo universalista parece evidente na observação do fenômeno da imigração, ainda na atualidade[103]. Ao chegar a uma nova cultura, os princípios ali adquiridos se tornariam uma segunda natureza, sobreposta à cultura anterior. Os indivíduos que passaram por esta experiência seriam condicionados a assumirem para si a dinâmica local da sociedade que escolheram para morar[104]. Contudo, sabe-se que, em grande medida, esta sobreposição não costuma ocorrer de forma absoluta, de modo que os imigrantes acabariam por se fechar em grupos particulares, restritos, para reproduzir o modo de vida que trouxeram de outros lugares. Ao mesmo tempo, estariam sujeitos ao preconceito e hostilidade pelos habitantes locais.

É possível verificar que alguns países, como a França, caminharam no sentido, de lidar com a pluralidade intrínseca ao seu contexto sociocultural, por meio de leis que fossem redigidas com a finalidade de expressar a necessidade de convivência entre os diferentes. Contudo, percebe-se que a interpretação destas questões frequentemente produziu conflitos, dada a complexidade do problema. Por exemplo, o rigor da laicização de órgãos públicos na França produziu leis que impediram o uso de ornamentos religiosos em ambientes públicos estatais, como

---

[103] Não entraremos, na questão das diferenças entre a imigração e o processo experimentado pelos refugiados, em que ocorre a transição compulsória e traumática de uma realidade cultural para outra. Basta, neste exemplo, entender que são experiências distintas e importantes para entender a configuração contemporânea da cultura.

[104] Ou – o que é mais frequente – foram obrigados a escolher, devido às condições de conflito e carência que enfrentavam em sua nação de origem, o que caracteriza com maior exatidão a condição dos refugiados. A rigor, é importante distinguir estas duas especificações de movimentação populacional.

colégios e órgãos do funcionalismo público.[105] O que seria uma forma de uniformização das condutas no ambiente comum seria, entretanto, interpretado como peça de discriminação e restrição às mulheres muçulmanas que, de acordo com sua cultura, não poderiam sair em público descobertas[106].

Entende-se que a mesma questão, com desdobramentos diferentes, poderia ser verificada nos Estados Unidos. Neste, teria existido o enraizamento desta concepção sobre a importância da diversidade, em que as diferenças seriam valorizadas como atributos essenciais da sociedade, no entanto, para além da diversidade – ou, acima dela – impor-se-iam os princípios comuns como valor necessário para a convivência, os quais atenderiam às demandas básicas de todos, tanto de direitos quanto de deveres, independentemente das particularidades que se manifestassem. Neste sentido, com a mesma intensidade na qual as particularidades seriam preservadas, a uniformidade seria também impressa nos termos da lei, de modo que o princípio da isonomia, a "justiça para todos", fosse efetiva. Importante notar, acompanhando novamente os princípios kantianos, que não se trataria de algo natural nas sociedades, e neste caso em particular, nem mesmo ancestral, posto que a sociedade americana teria se formado a partir da prerrogativa de ruptura com as culturas herdadas. Esta, ainda mais do que outras, teria como norteador o anseio pela elaboração de novas convenções, de "uma segunda natureza", criada como o modelo ideal a ser aplicado na prática.

Na contemporaneidade, seria possível identificar outra tensão importante, a qual produziu o antagonismo entre a conservação e a transformação nos processos formativos. Hanna Arendt, no texto *A crise na Educação* (2005), discutiu o desenvolvimento da educação estadunidense, na qual o "elogio do novo" teria

---

[105] Em fevereiro de 2004, os deputados franceses aprovaram no Parlamento a lei que proíbe o uso de símbolos religiosos ostensivos, tais como o véu islâmico, a *kipa* judaica ou cruzes cristãs, nas escolas públicas. Em 2010, outra lei foi promulgada impedindo cidadãos de cobrirem toda a face em público, o que afetou diretamente partes da cultura islâmica, nas quais se adotam a *burca* ou o *niqab* como vestimenta feminina tradicional.

[106] Tais questões continuam a gerar debates e dissensões acerca da diversidade étnico-cultural no interior de uma mesma cultura. Grande parte dos países europeus discute a questão de se cobrir o rosto em ambientes públicos, entretanto, apenas a França e a Bélgica já adotaram medidas legais proibindo a prática. Em 2014, uma francesa de origem paquistanesa dirigiu-se à Corte Europeia de Direitos Humanos, pedindo interferência sobre a lei francesa de 2010. Na ocasião, este órgão supranacional negou o pedido e considerou a lei válida, julgando que a restrição de direitos é possível quando existem justificativas plausíveis. Entretanto, em 2018, o Comitê de Direitos Humanos da ONU se manifestou em comunicado oficial condenando a proibição, ao afirmar que a medida viola a liberdade religiosa e os direitos humanos.

ganhado grandes proporções. Nos Estados Unidos, esse traço característico da cultura seria desenvolvido em decorrência das condições específicas de sua história, construída por imigrantes provenientes de lugares distintos, os quais trariam a necessidade de se desligar de suas antigas tradições para construir uma tradição propriamente americana.

Esse contexto de configuração da nacionalidade americana por meio da educação, ainda que muito distinto do contexto vivenciado por Kant, refletiria, essencialmente, a perspectiva do autor sobre a função atribuída à educação, qual seja, a função de oferecer elementos ao aprimoramento e à construção de novas gerações, evitando, assim, a simples reprodução da cultura anterior, já que isto representaria também a estagnação da evolução social. Em Kant, a crítica ao espontaneísmo teria redirecionado a primazia do processo educacional, do ambiente doméstico para o ambiente público. Como afirmado do seguinte modo:

> Os pais, os quais já receberam certa educação, são exemplos pelos quais os filhos se regulam. Mas, se estes devem tornar-se melhores, a pedagogia deve tornar-se um estudo; de outro modo, nada se poderia dela esperar e a educação seria confiada a pessoas não educadas corretamente. É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que outra anterior tivesse edificado (KANT, 1996b, p. 21-22).

A educação oferecida pelos pais, isto é a educação privada, doméstica, representaria aqui a simples conservação dos valores recebidos, ao passo que a arte da educação teria de colocar no horizonte, não a reprodução do modo de vida existente, mas a melhoria das gerações. Sendo assim, os pais não possuiriam a primazia – ainda que representassem uma influência importante – no processo de formação, pois, se fosse de tal modo, a sociedade não avançaria em termos evolutivos.

Arendt, por sua vez, na década de 1950, discutiu a ênfase exagerada do processo de valorização do novo, nos Estados Unidos. Compreende-se que este fenômeno, na educação, estaria anulando outra função importante da escola: o contato e o vínculo com as tradições e a cultura. Tal crítica ocorreu durante o

processo em que o movimento escolanovista[107] estava em pleno desenvolvimento e serviria para discutir suas consequências culturais. De acordo com a autora, a tradição estaria sendo esvaziada no contexto da educação, o que justificaria a ênfase no esforço contrário, em que a função de transmissão da cultura, exercida pela escola, fosse resgatada (ARENDT, 2005, p.243).

É importante considerar a distância histórica e contextual que separa tal problemática das concepções formuladas por Kant. Este viveu quando – embora estivesse no auge do Iluminismo ─ a educação ainda possuiria a função primordial, e quase exclusiva, de reprodução da cultura, o que, em grande medida, inviabilizaria a criação do novo, ou o aprimoramento das relações sociais. Arendt, por sua vez, estava no contexto em que, ao contrário, a tendência oposta, do elogio e entusiasmo exacerbado pelo novo, poderia desencadear o efeito de esvaziamento das tradições. Compreende-se que, embora houvesse em Kant a valorização das tradições, o autor sinalizou para aquilo que, em seu meio teria recebido menor investimento, isto é, a transformação da cultura pela via pedagógica, tendo em vista o processo evolutivo da sociedade. Como afirmou no seguinte trecho:

> Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. (KANT, 1996b, p. 22).

Em tal contexto, o esforço da educação deveria voltar-se para o aprimoramento da sociedade, tendo em vista algum modelo de perfeição para balizar os planos e as ações técnicas. Entretanto, a problematização, evidente na contemporaneidade, seria a questão da pluralidade de modelos e concepções daquilo que fosse definido enquanto perfeição. A perfeição futura, em termos contemporâneos, seria concebida a partir de formatos e princípios diferentes, e, por

---

[107] Um dos principais representantes deste processo foi o filósofo estadunidense John Dewey, em obras como *Experiência e Educação* (1971) e *Como Pensamos* (1959). Para a compreensão sobre o modo como o pragmatismo foi apreendido no contexto brasileiro, consideramos os estudos de Anísio Teixeira: *Pequena Introdução à Filosofia da Educação* (2000).

vezes, conflitantes, o que geraria, por sua vez, caminhos distintos de realização. Neste sentido, algo considerado como meio para a perfeição, em determinado contexto, poderia muito bem ser tomado como instrumento regressivo, ou distorção do encaminhamento da sociedade humana, em outro, o que justificaria seu combate e seu enfrentamento.

Neste ponto, caberia considerar alguns dos pressupostos modernos, os quais foram compartilhados por Kant, por exemplo, a convicção de que a história seria progressiva, assim como o desenvolvimento da moral. Em tal perspectiva, uma geração transmitiria elementos melhorados à próxima geração, que os aprimoraria e transmitiria para a próxima, e assim por diante. Como exposto no trecho a seguir:

> A educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (KANT, 1996b, p. 20).

Nota-se que Adorno, assim como grande parte de seus contemporâneos, se ocupou em discutir criticamente tal visão sobre o desenvolvimento da sociedade, ancorados ao fato – recente e marcante em seu contexto histórico e pessoal ─ de que uma das nações mais civilizadas e avançadas, em termos culturais, foi capaz de patrocinar, em contrapartida ao processo de aprimoramento social, episódios de barbárie extrema, como os campos de concentração e o extermínio em massa. A questão da regressão à barbárie, em Adorno, figuraria como tema central da educação, diretamente relacionada ao imperativo de que esta deveria se voltar para um único objetivo moral que resume todos os outros, o imperativo moral negativo de que Auschwitz nunca mais se repita (ADORNO, 2003b)[108].

Ressalte-se que a barbárie descrita pelos contemporâneos – entre eles, Adorno – estaria vinculada ao uso perverso da razão, e não à sua ausência. Isto seria explicado fundamentalmente pelo afunilamento do processo formativo, em que todas as dimensões da racionalidade – inclusive a ética e a estética – teriam se

[108] Esta questão será retomada mais a frente, no subcapítulo 4.2 deste trabalho.

reduzido à razão lógico-instrumental[109]. Adorno participaria do momento histórico no qual o projeto moderno foi eclipsado[110] por episódios de barbárie extrema, promovidos pela própria razão, ou seja, a razão seria utilizada para intensificar a eficiência da destruição. Por isso, entende-se que o assim denominado "pessimismo teórico" dos frankfurtianos, na verdade, manifestaria a desconfiança extrema -— e justificada — de uma geração que viu de perto os horrores, potencializados pela razão. Tratou-se da desconfiança frente à suposta neutralidade da razão, ou da crença em seu caráter puramente benéfico. A ideia de progresso linear por meio da razão, por sua vez, teria sido predominante, até o momento em que os acontecimentos históricos provariam que o movimento coletivo da humanidade poderia ser bem diferente, isto é, poderia conter inversões, estagnações, ironias, retrocessos... etc., de modo a construir a concepção de que, talvez, a humanidade não possua um destino definido.

Percebe-se que, em termos contemporâneos, um dos aspectos da Modernidade comumente vinculado ao processo de destruição patrocinado pela razão, remeteria à questão da disciplina no interior do campo pedagógico, o que foi discutido por Adorno a partir do conceito de "educação pela dureza" (ADORNO, 2003b, p.135). Retomando a teoria kantiana, sua arquitetura lógica suporia que a instrução – segunda e definitiva fase do processo formativo — necessitaria dos pré-requisitos adquiridos pela disciplina, na primeira fase da educação. A disciplina, por sua vez, por se constituir do primeiro estágio, poderia prescindir da instrução, ou seja, do momento positivo de formação cultural, ou instrução[111]. Assim, o essencial do processo pedagógico recairia na primeira fase, em que a disciplina e o poder heterônomo seriam impostos, no entanto, com vistas ao projeto futuro do indivíduo, no qual a emancipação se daria por meio da instrução positiva, ou seja, a aquisição de conhecimentos vinculados à capacidade de pensar adequadamente na aplicação destes.

---

[109] Seria interessante discutir em que medida o anseio pela destruição – sobretudo do que se apresenta como diferente ou avesso aos próprios ideais autocêntricos – significaria de fato uma regressão à barbárie, ou constituiria a condição de rudeza primitiva. Dito de outro modo levanta-se a seguinte questão: O anseio de destruição do outro seria uma invenção moderna, consequência do desenvolvimento social e formativo, próprio da sociedade racional tecnológica, ou consiste em fator constituinte da humanidade, anterior à sociedade burguesa, ou a própria civilização, resgatado pelas práticas modernas? Contudo, talvez este seja um caminho perigoso, já que conduz à investigação de algo intangível como o estado de natureza, um conceito já abandonado desde Kant.

[110] Referência à obra *O eclipse da razão* (HORKHEIMER, 2002).

[111] Notemos que Kant utilizou os termos "formação cultural" e "instrução" enquanto sinônimos (1996b, p. 17).

Contudo, em perspectiva histórica, a transição da disciplina para a instrução, ou seja, da obediência para a liberdade, parece nunca ter se efetivado, ao menos de forma tranquila. Na prática, a vida moral, isto é, as escolhas e caminhos adotados pelos indivíduos seriam dinâmicos e exigiriam a construção da liberdade, a partir do desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas autônomas e se responsabilizar por estas. Desta forma, presume-se que pessoas acostumadas a obedecer sem questionar seriam propensas a aceitar o controle de comandos irresponsáveis, justamente estes que patrocinaram e lideraram episódios dramáticos de barbárie, ao longo da história. Isto revelaria o quanto a disciplina pela disciplina, como fim em si mesma, poderia ser identificada na causa de danos profundos para a sociedade.[112]

Nota-se que, na contemporaneidade, pareceria incômoda a noção de que a criança deveria ser acostumada à disciplina, de modo a acatar ordens desde cedo para que no futuro não seja guiada por seus próprios caprichos. Seria difícil conceber a transição espontânea de uma fase à outra, isto é, no interior de um mesmo processo de educação, a passagem de uma condição puramente negativa das fases iniciais para a conversão posterior, em uma fase positiva subsequente. Isto porque, haveria de perguntar: Na medida em que este indivíduo se acostumou a obedecer e acatar mandamentos exteriores, por meio da dureza e coerção, o que desencadearia a ruptura, isto é, o esforço contrário, para desenvolver a capacidade de pensar por si próprio, de modo a entender e formular as leis para si, e por si mesmo? Existiria, assim, algo como um “elo perdido”, na ligação de uma fase para outra, já que ambas aparentam ser irreconciliáveis?

Outra problematização possível seria pensar em que medida a disciplina heterônoma, de fato, conteria os instintos. Adorno, em *Educação Para quê?* (2003c) discutiu sobre como a concepção disciplinar de educação teria deixado marcas na cultura alemã e estaria subjacente ao cumprimento frio de ordens, destituído de emoções ou reflexão, durante a Segunda Guerra. Uma das tarefas da educação, segundo o autor, seria repensar este modelo de educação pela dureza, em que o indivíduo seria obrigado a reprimir seus impulsos, fazendo-os, entretanto, permanecerem latentes. A experiência histórica teria revelado que estes impulsos

---

[112] Michel Foucault certamente pensou neste e em outros pontos de autores modernos para desenvolver sua tese sobre a submissão dos corpos enquanto meio de controle e de poder. Sobre a questão, consideramos a obra: *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 2013), na qual está contida a concepção do autor sobre os “corpos dóceis”.

tenderiam a explodir, ou seriam manipulados tecnicamente por líderes carismáticos, com consequências imprevisíveis e, frequentemente, desastrosas.

Considera-se que o contexto de Adorno incluiria noções psicanalíticas decisivas, como a questão das pulsões, da elaboração de emoções e toda uma gama de conceitos que envolveriam dimensões para além das articulações estritamente lógico-formais, predominantes na modernidade[113]. Incluiria também a observação concreta sobre o fato de que o processo de acostumar as crianças, desde cedo, à obediência de normas exteriores, com a justificativa de formar pré-requisitos para a razão se desenvolver, poderia significar obedecer aos caprichos de algum tirano doméstico ou escolar. Desta maneira, e uma vez que os indivíduos seriam também movidos por afetos e pulsões que determinariam, em larga medida, suas ações, poder-se-ia perguntar: em que medida as ações dos adultos em relação às crianças seriam puramente racionais?

Percebe-se que Adorno, nos debates sobre educação, não abandonou completamente as premissas da estruturação heterônoma como pré-requisitos à formação da individualidade. Contudo, tais princípios seriam embasados pela terminologia freudiana, de modo a reafirmar a importância do investimento na primeira infância, e esta como etapa fundamental na construção do ego. Em *Educação e Emancipação* (2003d), parece descrever algo semelhante ao que Kant havia defendido anteriormente em *Sobre a Pedagogia* (1996b), a saber, a afirmação de que para se construir a autonomia do indivíduo – a firmeza do eu, em termos freudianos – seria necessário o tempo de maturação, o qual envolveria a identificação com as figuras de autoridade, para então haver a ruptura posterior e a construção da autonomia[114].

Em outro momento do diálogo, Adorno tornaria ainda mais claro esta relação entre os pressupostos educacionais da teoria kantiana e as premissas psicanalíticas de Freud: “O modo pelo qual — falando psicologicamente — nos convertemos em um ser humano autônomo, e, portanto, emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade” (ADORNO, 2003d, p. 175-176). Na

---

[113] Contudo, lembremos que Baruch Espinosa já havia desenvolvido uma teoria ampla sobre os afetos, a qual foi retomada, com maior ênfase, a partir do século XIX, já que não obteve penetração nos ciclos acadêmicos de seu tempo. Consideramos a obra: *Ética* (ESPINOSA, 1975).

[114] Tais premissas são também de ordem claramente freudianas, contudo, deixaremos este aspecto para ser analisado mais detidamente no subcapítulo 5.1 deste trabalho.

sequência, descreveria, em termos psicanalíticos, o que Kant havia descrito em termos pedagógicos, isto é, as duas fases fundamentais da educação, ou formação, quais sejam: a fase negativa e a fase positiva, isto é, a fase do controle heterônomo dos instintos, representada pela primeira infância, e a fase da conquista da autonomia pelo uso adequado da razão, o momento de instrução e do aprimoramento da capacidade de pensar livremente[115].

Retornando ao diálogo entre Adorno e Becker, observe-se o peso que é dado à primeira etapa da formação:

> Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo. Esta simultaneidade é tão difícil porque nas formas de relacionamento atuais corre-se o risco de um comportamento autoritário do professor estimulando os alunos a se afastar dele. Nesses termos todo esse processo que o senhor acabou de descrever seria praticamente destruído por uma falsa focalização. O resultado será uma emancipação ilusória de estudantes que acabará em superstição e na dependência de todo um conjunto de manipulações". (ADORNO, 2003d p. 176-177 [fala de Becker]).

Entende-se que a emancipação descrita nesses termos seria ilusória posto que precoce, ou seja, o afastamento do estudante em relação à figura do professor não poderia ocorrer nas etapas iniciais da educação, uma vez que haveria a importância deste momento preliminar de identificação com a autoridade para então, no momento posterior, ocorrer o rompimento gradual com esta mesma autoridade. A emancipação ilusória consistiria no enfrentamento precoce de alunos em relação à figura do professor, o que produziria o estado perpétuo de menoridade intelectual, ou de heteronomia.

Ainda sobre esta questão, e considerando o seguinte trecho:

> Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve

[115] Ressaltamos o fato de que os primeiros escritos acadêmicos de Adorno, ainda sob a orientação de Hans Cornelius – os quais foram abandonados posteriormente – seguiram no caminho de demonstrar paralelos entre o sistema kantiano e noções psicanalíticas que teriam sido influenciadas por aquele. Recomendamos o estudo de Martin Jay sobre o desenvolvimento da obra adorniana: *As ideias de Adorno* (1988). As relações com a psicanálise freudiana serão retomadas mais adiante, no subcapítulo 5.1 deste trabalho.

> possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (ADORNO, 2003d, p. 176).

Nota-se que o autor fez referência ao estado de menoridade intelectual, como definido por Kant (1989, p. 11), porém, incluiu o uso da terminologia freudiana para sustentar os argumentos. Refere-se às manifestações nos termos do que chama de "idiotia sintética", o que sugere que se trataria de algum tipo de comportamento específico e abrangente da contemporaneidade, no qual a expressão poderia ser compreendida de duas formas: tanto pelo sentido da artificialidade, como pela noção de mistura sem critério, o que produziria o fenômeno da deformação e redução em termos de qualidade. No que tange à cultura, existiria em Adorno uma aparente postura conservadora, sobretudo, no que diz respeito à música, área de sua especialidade. O autor, por exemplo, teria visto com maus olhos a cultura *pop* de seu tempo, o *rock* e mesmo o *jazz*[116]. Neste contexto, todas as manifestações que reproduziram algum tipo de standartização da cultura ainda seriam vistas como subprodutos da indústria cultural[117], e, em última instância, como formas de aprofundamento do domínio ideológico, no sentido de impor com maior força a alienação que é sua consequência subjetiva.

Valeria ressaltar que, na época de Adorno, liberdade já significaria algo similar ou próximo da particularidade, na medida em que a autonomia se daria na opinião própria, singular, descolada dos grandes sistemas universais. A tendência à universalidade, neste contexto compartilhado pelo autor, seria identificada com a massificação e heteroneidade, a qual conduziria à adaptação coletiva, e consequente perda da liberdade individual. Em Kant, o raciocínio seguiria de forma inversa, isto é, a dimensão conceitual dos universais seria a esfera da autonomia e do uso livre da razão, enquanto o lugar das particularidades, e a própria afirmação de particularidades, no que tange a visões de mundo ou regras éticas, representaria o estado de menoridade, de estreiteza intelectual, o qual aproximaria o humano do

---

[116] Consideramos a crítica adorniana sobre este aspecto estético-cultural, a partir da leitura do ensaio: *O fetichismo da música e a redução da audição* (ADORNO, 1983).

[117] O conceito de “indústria cultural” foi cunhado por Adorno pela primeira vez em parceria com Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), e a partir de então foi retomado pelo autor em outras obras e ensaios como um conceito central para analisar a cultura contemporânea.

animal. Assim sendo, em Kant, a proximidade com a imediaticidade, própria dos animais, deveria ser abandonada em nome da mediação intelectual a partir de conceitos, da dimensão das ideias que representariam a abstração em relação à experiência concreta. Presume-se que este ponto entre os autores, Adorno e Kant, se explorado, revelaria distâncias históricas e conceituais que seriam, em grande medida, irreconciliáveis.

Compreende-se que Adorno chamaria a atenção para a perigosa fusão entre as funções sociais que exigem a adaptabilidade dos indivíduos no cumprimento de papéis padronizados, anteriormente constituídos, e a própria identidade. Na prática, isso se demonstraria pelo indivíduo que se define a partir do que exerce profissionalmente, havendo então o vácuo da identidade, e por isso – dito em termos freudianos –, o vácuo da construção do ego, ou o vácuo da individualidade e da capacidade de julgar livremente. Retomando a distinção anterior, na perspectiva adorniana existiria a correspondência da construção da individualidade, a partir da manifestação livre das particularidades. Em Kant, também existiria tal espaço de liberdade, entretanto, tratar-se-ia de um espaço público teórico, de discussão intelectual sobre temas universais, entre letrados, descolada da prática e do concreto, e por isso, das particularidades, ainda que fosse igualmente distante do cumprimento de funções, assim como conceberia Adorno.

Curiosamente Adorno, ao repelir a identificação dos indivíduos com papéis e fusões sociais, em certa medida, parece repetir a distinção kantiana sobre os usos da razão, a pública – livre ─ e a privada ─ cumpridora de funções sociais. Contudo, em Adorno faria referência restrita à visão normativa dos papéis sociais, isto é, o fenômeno pelo qual os exercícios de papéis seriam a norma predominante na dinâmica social, de forma a inviabilizar ou afastar o encontro e a elaboração individual da própria identidade. Cada indivíduo tenderia a se identificar de forma tão profunda ao ponto de se diluir nos papéis exercidos na sociedade, o que reduziria suas potencialidades ao papel, cargo ou função ocupados, ou seja, o esvaziamento amplo das possibilidades individuais. Muito embora se considere importante e necessário o cumprimento de papéis e funções na sociedade, a diluição da identidade em tais papéis produziria o esvaziamento dos indivíduos, de modo profundo e arriscado. Tal distinção seria vista como responsável por grandes catástrofes, sendo os eventos da Segunda Grande Guerra o exemplo por excelência

adotado neste contexto[118]. O grande problema seria o não questionamento sobre o que se faz em termos práticos, o simples cumprimento de deveres sociais como se estes não pudessem ser revistos ou discutidos[119].

Nos diálogos de Adorno e Becker, percebe-se a referência à determinada oposição fundamental e intrínseca à teoria da educação, qual seja, as concepções: revolucionária e reformista sobre o desenvolvimento histórico da pedagogia. Desta maneira, enquanto a perspectiva kantiana, representativa da tradição alemã, traria os fundamentos da concepção reformista, ou seja, a ideia de aprimoramento a partir da valorização e sustentação das conquistas históricas que foram adquiridas pela humanidade, por outro lado, a tradição marxista teria constituído outra concepção diametralmente oposta, a ideia revolucionária sobre a teoria da educação, na qual seriam propostas transformações profundas e radicais a respeito do modo constitutivo da educação e da própria sociedade. Enquanto o teor revolucionário pareceu ser predominante nas intervenções de Becker, Adorno - possivelmente devido a esta referência mais profunda das tradições do pensamento alemão - colocaria dúvidas quanto à possibilidade de grandes revoluções históricas e suspenderia o juízo em alguns pontos cruciais, nos quais sustentou aporias que seriam, ao menos no momento, insuperáveis.

Adorno discutiu as relações entre o modelo de indivíduo burguês e a construção da individualidade e da firmeza do eu. Como se segue:

> A emancipação precisa ser acompanhada de certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável,

---

[118] Referência ao conceito de "banalidade do mal" elaborado por Hanna Arendt, a partir dos relatos sobre os campos de concentração e do julgamento de Eichmann. A experiência da autora ao acompanhar os relatos nazistas lhe fez rever os atributos de monstruosidade, ou aberração social que eram conferidos aos nazistas, e identificar nestes indivíduos algo de extremamente comum, ou seja, a tendência a cumprir deveres sociais de forma irrefletida, tendência esta que – o que é preocupante ─ se mostrou ainda presente na sociedade contemporânea. Conferir a obra: *Eichmann em Jerusalém* (1999).

[119] Notamos o peso histórico que Kant exerceu nos pensadores contemporâneos, de tal forma que, mesmo sem a citação ou referência direta, é possível identificá-lo como pano de fundo em discussões das mais variadas. Certamente, o recurso a autores clássicos, no sentido de oferecer resistência aos “modismos” de sua época, foi uma das marcas distintivas de Adorno. Tal postura foi com muita frequência acusada como sinal de conservadorismo, herança de um elitismo intelectual característico do meio acadêmico alemão, entretanto, a experiência demonstrou que a retomada dos clássicos pode revelar a inserção tácita destes pensadores nas formulações dos problemas atuais, assim como servir na elaboração de outras respostas, paradoxalmente inovadoras.

> de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia (ADORNO, 2003d p. 179)

Entende-se que um autor de tradição marxista "ortodoxa" nunca faria uma afirmação semelhante, já que a superação do modelo de indivíduo burguês sempre esteve no horizonte de todo o movimento marxista revolucionário[120]. Neste sentido, é interessante notar a ênfase na construção de certo modelo de homem, o qual seria justamente o próprio indivíduo burguês constituído finalmente pela condição emancipada, na qual a firmeza do eu seria a condição fundamental. Tal posicionamento levaria a um questionamento essencial: Enfim, Adorno possuiria algum modelo de homem a ser construído por meio da educação? Tal modelo corresponderia ─ mesmo que indiretamente ─ ao modelo kantiano, expresso nos escritos sobre educação?

De todo modo, a afirmação de que o indivíduo burguês deveria ser fortalecido por meio da formação, por si só, já representaria um posicionamento muito distinto no contexto dos intelectuais marxistas. Isto porque, de certa forma, sinalizaria para os modelos liberais clássicos, isto é, a ideia de que o indivíduo fortalecido seria capaz de manifestar sua liberdade no meio social enquanto ser autônomo, ao passo que a não autonomia representaria a falência da formação em termos de emancipação humana[121]. Aparentemente, o trecho citado recolocaria a importância do modelo de homem descrito pela concepção kantiana no interior do contexto da Modernidade. Contudo, seria preciso pontuar que Adorno não defenderia esta noção nos mesmos termos dos autores modernos, ou seja, enquanto objetivo ideal a ser perseguido, mas ─ o que é algo bem distinto ─ afirmaria uma determinada constatação sobre o mais adequado existente a ser fortalecido. O argumento parece seguir no sentido de afirmar que o abandono de tal modelo, ou pela adaptação

---

[120] Neste sentido, reafirmamos o fato de que Adorno não esteve inserido na tradição comum do marxismo, muito embora tenha afirmado – e sua vinculação com a Teoria Crítica é determinante neste sentido – a influência direta do materialismo histórico. Sobre as diferentes ramificações do marxismo e a distinção entre as raízes ortodoxas em relação ao marxismo crítico, conferir o estudo de Maurício Tragtenberg: *Marxismo Heterodoxo* (1981), no qual existe uma interessante análise sobre estas distinções.

[121] Certamente que esta é uma questão bastante delicada, sobretudo, no que diz respeito a distinguir até que ponto Adorno concordaria com tal pensamento conservador liberal. Ressalte-se que a sutil referência sobre determinado modelo de homem representaria tão somente a constatação de uma possibilidade concreta, isto é, não poderia ser comparado a uma vinculação absoluta com esta ou aquela linha de pensamento.

extrema aos padrões e funções sociais ou por movimentos revolucionários equivocados, seria capaz de produzir indivíduos fragilizados, manipuláveis, o que seria representado no texto pelos termos "fraqueza do eu" em oposição à "firmeza do eu".

Apesar das aproximações desenvolvidas anteriormente, presume-se que, sobre as condições suficientes de saída do estado de menoridade, Adorno teria muito a discutir com Kant. Em Adorno, parece haver a percepção de que a época do Iluminismo já teria passado, ou – o que é mais provável – talvez nem tenha se constituído de fato. Neste ponto, seria fundamental considerar a distância e as distinções entre os contextos históricos específicos de cada filósofo. Enquanto Kant viveu o auge do Iluminismo, do entusiasmo moderno quanto às possibilidades da razão humana ─ característica determinante da própria Modernidade –, Adorno vive em outro momento, no qual a razão mostraria à humanidade também as consequências de seu lado sombrio. Viu-se a dialética do processo de esclarecimento, que culminaria na devastação regrada de territórios, no extermínio eficiente de povos e na iminência de uma terceira grande guerra mundial, com potencial destrutivo incalculável.

Como foi dito, do seguinte modo:

> Ele [Kant] determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural”. (ADORNO, 2003d, p. 180).

Nota-se que o autor enfatizou a permanência dos ideais iluministas na sociedade contemporânea, entretanto, em larga medida, esvaziados de sentido. Tal esvaziamento se daria em decorrência do aperfeiçoamento dos mecanismos de manipulação das consciências. Deste modo, um grande problema contemporâneo seria o deslocamento dos ideais modernos em relação ao contexto no qual foram concebidos, adaptados nos mesmos termos para uma época diferente da sua. Tal processo de construção ideológica sustentaria nos indivíduos as condições de

alienação extrema, o que inviabilizaria qualquer processo emancipatório. A questão não seria então os modelos burgueses em si, mas o modo como foram produzidos artificialmente, esvaziados do potencial emancipatório que talvez existisse em sua formulação original.

Por isso, entende-se que a reflexão teórica sobre a educação precisaria caminhar no sentido da reformular as premissas e ideais articulados à experiência pedagógica, tendo em vista o contexto contemporâneo já muito distinto em relação à Modernidade. Enquanto Kant, em um contexto conservador, sugeriria o desenvolvimento gradativo da razão livre no interior da sociedade, como afirmou do seguinte modo:

> Se, pois, a natureza, debaixo deste duro invólucro, desenvolveu o gene de que delicadamente cuida, a saber, a tendência e a vocação para o pensamento livre, então ela atua por sua vez gradualmente sobre o modo do sentir do povo (pelo que este tornar-se-á cada vez mais capaz de agir segundo a liberdade) e, por fim, até mesmo sobre os princípios do governo, que acha salutar para si próprio tratar o homem, que agora é mais do que uma máquina, segundo a sua dignidade. (KANT, 1989, p. 18-19).

A dinâmica contemporânea sustentaria a inversão crítica da descrição kantiana. Nesta, a sociedade possuiria um invólucro maleável, flexível, de valores que superficialmente tenderiam à liberdade, mas que, interiormente, resguardariam gérmens de intolerância, barbárie, ou simplesmente esvaziamento existencial, no sentido da incapacidade de servir-se do próprio entendimento. Ainda poderia haver quem se pergunte: Então seria a descrição de Kant ainda exequível em termos contemporâneos? Ou seja: O "invólucro duro" seria, de fato, necessário para preservar a tendência delicada do pensamento livre? Neste sentido, o que se chamou de repressão, seria, por fim, a alternativa de resgatar condições mínimas para o desenvolvimento do pensamento livre? Ou ainda: Haveria possibilidade de se criar um invólucro duro que não interferisse no núcleo de pensamento livre que germinaria no interior da sociedade? Tais questões seriam permeadas por outras, ainda mais decisivas como: Seria possível impedir que Estados fortes extrapolem as suas atribuições, de modo a não se tornarem repressivos do ponto de vista intelectual? Ou, por outro lado, a liberdade de pensamento não pressuporia, por si mesma, a liberdade de questionar a ordem prática em vigência e propor uma nova

ordem? Ou então: Como seria possível harmonizar adequadamente, e, sobretudo, coletivamente, a servidão prática com a liberdade intelectual? Será que a sociedade contemporânea teria reproduzido a fórmula inversa, isto é, a liberdade prática e a servidão intelectual? Enfim: Qual das alternativas traria maiores prejuízos para a vida, seja em termos de evolução social, seja em termos de bem-estar individual?

Retomando o debate entre Adorno e Becker, este último afirmou que:

> Parece-me ser possível mostrar claramente a partir de toda a concepção educacional até hoje existente na Alemanha Federal que no fundo não somos educados para a emancipação [...] Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação [...] isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes. (ADORNO, 2003d, p. 168-169).

Percebe-se a referência à estrutura tradicional da educação na Alemanha, a qual foi construída no decorrer da Modernidade a partir de autores como Ratke, Comenius,[122] entre outros. A emancipação, nesta perspectiva, dependeria da oferta diversificada de experiências no processo formativo. Neste sentido, o direcionamento formativo que separa em especialidades distintas e limita a ampliação do acervo cultural dos estudantes seria um impedimento concreto, isto porque a emancipação dependeria da criação de condições livres de manifestação das consciências, assim como do livre direcionamento das aptidões e interesses. Tal processo passaria, necessariamente, pela construção de espaços comuns, em que os indivíduos abandonassem cedo as marcas distintivas de sua origem para desenvolver livremente, e sem o direcionamento estrutural, as suas qualificações. A concepção de Becker parece estabelecer um contraponto à crença nos talentos, ou seja, nas aptidões naturais dos indivíduos, ao sustentar que as distinções entre graus de capacidade intelectual resultariam de estruturas formativas mais ou menos privilegiadas, as quais os indivíduos já trariam, ao ingressarem nas escolas. Nestas, dados os pré-requisitos formativos, seriam selecionados para avançar aos graus superiores somente aqueles que receberam, desde sua primeira fase formativa, os fundamentos que os tornariam aptos a se destacarem entre os demais. Na verdade,

[122] Como já referido neste trabalho. Conferir no subcapítulo 3.1 as notas 91 e 92.

a crítica não consistiria no fato em si, isto é, na distinção de caminhos diferenciados de formação, mas, sobretudo, denunciaria o encobrimento e a naturalização desta estrutura, em que jovens privilegiados com o melhor da cultura já seriam predestinados, desde o nascimento, para ocuparem os melhores lugares na hierarquia social. Em última instância, a identificação arbitrária dos talentos e a separação de caminhos específicos para a formação determinariam a efetivação e perpetuação de desigualdades sociais[123].

Adorno, por sua vez, enfatizaria a relação com o conceito de semiformação, ou o processo de degradação formativa, característica na contemporaneidade e generalizável à sociedade ocidental, ainda que em sua discussão tenha se concentrado nas especificidades da cultura alemã. A sociedade ocidental – e esta afirmação se sustentaria cada vez mais com o passar do tempo ─ possuiria padrões formativos comuns, de forte influência da cultura de massa. Neste sentido, o autor seguiria por um raciocínio diferente em relação ao seu interlocutor. Enquanto Becker trataria do problema da desigualdade atribuída pelos privilégios na seleção dos "melhores e mais talentosos" em meio à estrutura educacional, em que pese o fato de que os menos habilitados tecnicamente seriam excluídos dos níveis superiores, Adorno sugeriria, a partir de sua própria experiência, que as lacunas em meio às estruturas educacionais vigentes teriam proporcionado experimentações formativas importantes ao longo do processo, de tal modo a criar oportunidades por caminhos não convencionais de formação, passando ao largo das estruturas estabelecidas, de modo a coletar elementos que dariam a ele ferramentas diferenciais de inteligência e talento.

Entende-se que o autor sinalizaria para a possibilidade de problematização das grandes estruturas, as quais não estariam selecionando talentos efetivos – assim como afirmou Becker - já que a uniformidade dos processos inibiria e faria sucumbir

[123] Interessante notar a convergência desta concepção com as questões desenvolvidas por Pierre Bourdieu em torno do conceito de capital cultural e da inexistência de talentos. Este afirmou que os talentos ou "dons" seriam explicados pelo capital cultural trazido pelas crianças devido ao seu contexto formativo, e a inexistência de tais talentos seriam tão somente a ausência de experiências formativas, pelas quais não tiveram acesso à aquisição de capital cultural. Como afirma, do seguinte modo: "A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o 'sucesso escolar', ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das 'aptidões' naturais, quanto às teorias do 'capital humano'" (2005, p. 73).

a manifestação de talentos mais autênticos, imanentes das individualidades, uma vez que estes dependeriam da liberdade em relação às uniformidades institucionais para se desenvolver. Entretanto, a reflexão levaria, em última instância, a destacar os processos alternativos de educação e formação, nos quais não existiria a estruturação padronizada do saber, algo usual, por exemplo, na educação não formal e informal[124]. Nestas experiências, os mecanismos de controle não teriam tanta força para subjugar a diferencialidade, isto que, na perspectiva adorniana seria algo essencial a ser preservado.

Considera-se enfim que Adorno, à semelhança de Kant, destacaria a dimensão da particularidade como essencial no aprimoramento da sociedade, inclusive no que tange à educação. Entretanto, desvinculado do idealismo moderno, não veria no aprimoramento do agir individual garantia absoluta acerca do aprimoramento coletivo da espécie, mas tão somente uma possibilidade que se apresentaria como exequível. Acompanhando seu contexto histórico[125], compreenderia o peso do movimento concreto, histórico, não linear, posto que dependente de muitas variáveis, o qual não caminharia, necessariamente, para a evolução e redenção da humanidade.

Existiria, neste sentido, uma espécie de resgate da dimensão trágica, contingente, da realidade, na qual, mesmo pelo bem agir, e ainda lançando mão dos melhores recursos, existiriam condições materiais imprevisíveis e sobrepostas aos projetos e idealizações. Além das variáveis apresentadas na realidade concreta, de forma imponderável, haveria de se considerar a possibilidade de equívocos no interior dos próprios projetos, a dimensão dialética do pensamento, na qual a elaboração construtiva seria concebida em paralelo aos gérmens da destruição. A própria concepção do projeto emancipatório moderno seria um grande exemplo de tal imponderabilidade, já que, a expectativa de que a humanidade, lançando mão dos recursos adequados, iria se desenvolver até atingir o máximo de evolução, não ocorreu de fato, ou ocorreu de modo diferente do esperado. Restaria pensar, então, em perspectiva ao modelo moderno, como a contemporaneidade conceberia

---

[124] Também já fizemos a referência a tais formas alternativas de educação. Conferir no subcapítulo 2.2 deste trabalho a nota 57.

[125] Adorno está inserido no contexto do século XX, em que eventos históricos – tais como a Segunda Guerra – fomentaram a problematização das concepções modernas sobre o desenvolvimento linear da humanidade a partir do aprimoramento da razão. Ver obra: *Dialética do esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

teoricamente os direcionamentos da educação e como estes poderiam servir para encaminhar a prática pedagógica.

4. O PRIMADO MORAL NA EDUCAÇÃO

O capítulo a seguir tratará dos pressupostos que sustentariam as afirmações, tanto de Kant, quanto de Adorno, sobre o primado moral na formação, enquanto princípio norteador dos processos pedagógicos. Pretende-se estabelecer conexões teóricas entre os autores que sejam relevantes na compreensão dos encaminhamentos fundamentais da educação.

A análise discorrerá primeiramente sobre a concepção kantiana de educação e o modo como o processo emancipatório, isto é, o desenvolvimento da individualidade guiada por uma razão autônoma, apresentar-se-ia como pano de fundo e fator intrínseco a todas as fases a construção do indivíduo propriamente moral. Será visto, ainda na teoria kantiana, como este primado da moralidade na formação seria sustentado pelo projeto emancipatório da Modernidade, o qual possuiria valores como a liberdade e a autonomia em seu bojo contextual.

Em seguida, em contraponto ao quadro teórico da Modernidade, haverá a discussão a respeito da repercussão contemporânea deste projeto emancipatório, tratando-se especificamente das afirmações de Adorno sobre a necessidade de direcionar a educação, antes de qualquer outro objetivo, para finalidades morais. Esta afirmação de Adorno retomaria em grande medida os princípios postulados na teoria kantiana para a educação. Estes, como foi visto, estariam ancorados no conjunto de suas obras no campo da ética, e no próprio contexto vivido pelo autor, em que a moralidade ─ em sua profunda vinculação com a liberdade ─ seria o maior e mais meritório fim a ser perseguido.

Entretanto, apesar da aproximação de Adorno com a teoria kantiana, o que seria explicável a partir de sua trajetória acadêmica pregressa, existiriam muitos pontos de tensão e desarmonia entre um e outro. Isto também será explorado, assim como a possibilidade de demonstrar que a influência da dialética hegeliana em Adorno e a crítica desta, por meio da dialética negativa, forneceriam princípios que, muito embora tenham sido forjados no campo epistemológico, poderiam servir na reelaboração de objetivos morais na prática pedagógica.

A partir de tais considerações, espera-se que o conceito de dialética moral negativa, um termo pouco conhecido do grande público, desenvolvido recentemente por Gerard Schweppenhäuser, a partir dos estudos de Adorno, possa fornecer elementos relevantes para a fundamentação moral dos objetivos educacionais, na

medida em que sejam ancorados não em valores abstratos de segmentos específicos, mas em ações que sustentem as tensões antitéticas da própria realidade, assumidas como estruturantes das relações sociais.

4.1 O primado moral da educação na perspectiva kantiana

Neste subcapítulo, haverá a análise mais específica sobre os fundamentos da educação, na perspectiva kantiana. A partir da obra *Sobre a Pedagogia* (KANT, 1996b), e estabelecendo relações com os textos subsequentes já analisados nos capítulos anteriores, a intenção será expor a estrutura conceitual do autor no que diz respeito ao processo formativo. Em tal concepção, será observada como característica e objetivo central a construção da moralidade na formação do indivíduo, elemento intrínseco e direcionador de todas as atividades. Espera-se que a exposição demonstre certos aspectos do pensamento kantiano aplicados ao campo da educação, os quais seriam representativos da Modernidade e permitiriam a reflexão sobre as críticas contemporâneas a respeito do tema.

Para Kant, a educação seria definida como o tempo e o processo específico, no qual ocorreria a formação do caráter do indivíduo. Nesta concepção, seriam excluídos os processos nos quais a maturidade é aprofundada, a partir de experiências vividas ou conhecimentos adquiridos na idade adulta. De acordo com tal perspectiva, no interior do período de formação deveriam existir duas fases: uma em que ocorreria a sujeição dos instintos inferiores, a fase da obediência mecânica, e outra fase, em que o exercício da reflexão e a prática da autonomia intelectual seriam introduzidos. Como é dito do seguinte modo:

> O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; no segundo, lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras. No primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral. (KANT, 1996b, p. 30).

A educação seria composta pelo processo formativo do indivíduo para se tornar humano, um ser social, pertencente à cultura, o que compreenderia fases distintas de realização. Neste sentido, afirmou-se que: “A educação abrange os cuidados e a formação. Esta é: 1. Negativa, ou seja, disciplina, a qual impede os defeitos; 2. Positiva, isto é, instrução e direcionamento e, sob esse aspecto, pertence à cultura” (KANT, 1996b, p. 29). Observe-se a distinção entre o que é compreendido como pertencente à cultura em relação à fase negativa da formação.

A segunda fase significaria a efetiva inserção do indivíduo na cultura, o que se daria de modo tardio, ao final do processo formativo. Tal afirmação parece ignorar o fato de que o uso da disciplina e o próprio cuidado específico, o qual varia de uma sociedade para outra, corresponderiam já às práticas culturais, ou seja, não seriam completamente instintivos, já que fariam parte da construção cultural de determinada sociedade, ao longo de seu processo histórico, entretanto, muito embora a criança esteja sujeita aos efeitos da cultura, não possuiria o acesso às suas diretrizes na primeira fase de formação.

Na perspectiva kantiana, todo o processo formativo deveria ser concebido até a idade média de 16 anos, como afirmou do seguinte modo:

> Quanto tempo deve durar a educação? Até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo; ou até que nele se desenvolva o instinto sexual; até que ele possa se tornar pai e seja obrigado, por sua vez, a educar: até aproximadamente a idade de dezesseis anos. Passada essa idade, poder-se-á recorrer a expedientes culturais e especializá-lo, submetê-lo a uma disciplina especial; mas não se trata mais de uma educação regular. (KANT, 1996b, p. 32).

A princípio poder-se-ia pensar que se trata de uma concepção plural sobre os ritmos e condições de aprendizagem, defendendo que devesse coexistir uma variedade de caminhos e de processos de educação, de acordo com a pluralidade de indivíduos existentes. No entanto, considerando o contexto do autor, seria possível inferir que se trataria de uma e a mesma coisa, isto é, o mesmo indivíduo teria em si a possibilidade de adiar ou antecipar o tempo de educação que lhe fosse destinado, definindo, assim, as características que foram possíveis de acordo com suas disposições e os modos como estas se desenvolveram. Apesar das variações, foi indicada uma idade média, a qual, apesar das imensas diferenças culturais entre um período e outro, ainda seria factível, ou seja, tal noção que estabeleceu a idade de 16 anos como parâmetro de separação entre a criança e o jovem adulto seria sustentável ainda na contemporaneidade.

Logo após o processo formativo, a etapa de direcionamento seria o momento em que, após a instrução preliminar, qual seja, o aprendizado no ambiente escolar, o indivíduo seguiria com os desafios práticos, de aplicabilidade dentro da função que houvesse escolhido para si na vida adulta. Assim o autor afirmou que:

> O direcionamento é a condução, na prática, daquilo que foi ensinado. Daqui nasce a diferença entre o professor – que é simplesmente um mestre – e o governante, o qual é um guia. O primeiro ministra a educação da escola; o segundo, a da vida. (KANT, 1996b, p. 30).

Compreende-se que tal concepção pressupôs o governante esclarecido, capaz de conduzir os indivíduos que são seus súditos, para as ações adequadas. Tal processo de direcionamento, depois de completada a etapa escolar, passaria do professor (mestre) para o governante, na medida em que este exerceria a mesma influência de direcionamento e o mesmo lugar anteriormente ocupado pelo mestre, na condução do indivíduo em formação. Neste ponto, entretanto, seria possível discutir uma aparente contradição em relação ao conceito de emancipação, central na própria concepção do autor sobre o processo formativo. Se tal descrição das etapas de direcionamento do indivíduo em formação estiver correta, talvez o processo de emancipação nunca se complete, já que a autoridade seria passada de um comando heterônomo para outro, isto é, do professor para o governante, sem que nunca se chegue ao próprio indivíduo, ou seja, sem que o indivíduo seja capaz de atingir o objetivo esperado, qual seja, a condução autônoma de suas ações. Deste modo, como pensar na possibilidade de emancipação enquanto condução autônoma dos indivíduos, ao mesmo tempo em que se concebe a figura inalienável do governante, enquanto substituto do mestre na vida adulta? O indivíduo poderia, ao mesmo tempo, fazer escolhas autônomas e seguir o direcionamento de um governante? E se o governante cometer erros, ou for um tirano, de modo a conduzir e encaminhar o indivíduo e a própria sociedade para o fracasso ou para o infortúnio, ainda assim os preceitos sobre as etapas de direcionamento deveriam ser seguidos?

Entende-se que algumas chaves para as respostas destas questões em Kant seriam encontradas no ensaio *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* (KANT, 1989), a partir da distinção entre o uso público e o uso privado da razão[126]. Segundo o autor, seria possível ao indivíduo agir nos dois planos e discriminar a ação de cada circunstância, sem confundir os lugares e os papéis. Em termos contemporâneos, seria muito difícil fazer esta distinção entre o pensar e o agir, entre o cumprir funções

---

[126] Lembramos que o uso público é a ação autônoma, do indivíduo que se expressa no meio letrado para o aprimoramento e reformulação da sociedade, enquanto o uso privado seria a ação deste mesmo indivíduo quando no cumprimento de algum dever que sua função social exija.

definidas e ao mesmo tempo agir teoricamente para a reformulação da realidade. Entretanto, em Kant – ao menos, neste momento de sua obra - não seria reivindicada claramente a possibilidade do agir politicamente, efetivamente e imediatamente na ordem social, mas ver-se-ia o caminho da ação mediatizada, pautada pela formulação teórica que analisaria a realidade a partir de princípios aparentemente neutros, posto que teóricos. Contudo, poder-se-ia perguntar: seria este um subterfúgio dos autores alemães para repensar a realidade, a partir de um ponto seguro em face do poder do governante? Ou seja, diante da opressão política, a distinção entre os usos da razão não seria, tão somente, um modo estratégico de assegurar a liberdade intelectual, também no que se referiu às questões práticas?

Considera-se importante não confundir o conceito de uso da razão, privada e pública, com a concepção de educação privada e pública. No contexto de Kant, a educação privada significaria o processo que se realiza no ambiente doméstico, em que o estudante é conduzido por um preceptor, ou pelos próprios pais. O autor se mostraria crítico de tal sistema, ao se referir à negligência ou incapacidade dos educadores domésticos em inserir os princípios morais no processo pedagógico. Pareceu descrever um traço característico de seu contexto histórico, qual seja, o hábito de as pessoas comuns delegarem a autoridade moral à figura do sacerdote, de tal forma a passar para esta representação externa a responsabilidade por instruir os jovens em matéria de moralidade. No que se referiu à educação privada, ou doméstica, esta influência passaria então a representar tão somente os momentos de pregação coletiva ou de eventos da rotina religiosa da comunidade, o que, apesar da importância simbólica, não seria suficiente para desenvolver os fundamentos morais durante o processo formativo, uma vez que, para o autor ─ como se verá mais adiante –, este deveria constituir o objetivo central e intrínseco a todas as atividades pedagógicas, desde a primeira fase de formação.

Em outro momento (KANT, 1996b, p. 30), faria o contraponto com o que entendeu por educação pública. Nesta, diferente da educação privada, a aprendizagem moral estaria presente desde o início do processo, na medida em que a criança, quando colocada no meio público – isto é, coletivo, junto às outras crianças –, seria acostumada, desde cedo, a agir tendo a presença de resistências e conflitos de socialização, como parâmetros de suas ações. Tal condição seria uma forma preliminar de ensino moral, uma vez que revelaria de forma clara à criança

quando ocorre de agir de modo a desagradar o meio coletivo em que está inserida. Na educação privada, isto é, doméstica – isolada, portanto, – a criança não possuiria acesso aos mecanismos de socialização, tão fluídos e “naturais” que costumam ser disponibilizados na escola. Ao lidar apenas com adultos, se perderia o caráter prático do ensino da moral, que se daria na dinâmica espontânea do meio coletivo. Crianças que aprendem com os pais ou preceptores em casa seriam privadas dessa aprendizagem, tendo que, posteriormente, aprender a conviver em sociedade de modo mais difícil e doloroso, quando não, deficiente, dadas as condições de defasagem no que diz respeito à socialização.

Esse argumento, sobre a preferência do ensino público ao doméstico, aparentemente prevaleceria ao longo da história. Nota-se que, a partir das grandes transformações políticas do século XVIII, a educação pública, em muitos países, teria a função – de interesse público – de formar cidadãos que estivessem mais adaptados aos novos tempos, às novas condições políticas e sociais, desvencilhando-se, assim, o máximo possível, dos hábitos e valores adquiridos no ambiente doméstico. Na teoria kantiana, no entanto, o caráter moral do cidadão teria mais a ver com a condição do indivíduo cosmopolita, isto é, aquele que contemplaria os valores humanos, universais, tomados com primazia em relação aos valores particulares de determinada nação. O processo de desvencilhamento, em relação aos móveis e interesses particulares, começaria com a transferência da educação para o contexto público e coletivo[127].

Kant consideraria, então, que o contexto público – coletivo – de educação seria privilegiado em relação à educação privada – doméstica – na qual essa experiência essencialmente moral se apresentaria de forma tardia. Como afirmou, novamente:

> A educação pública tem aqui manifestamente as maiores vantagens; aí se aprende a conhecer a medida das próprias formas e os limites que o direito dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda parte resistência, e nos elevamos acima dos demais unicamente por mérito próprio. Essa educação pública é a melhor imagem do futuro cidadão. (KANT, 1996b, p. 34).

[127] Em algum momento posterior percebemos que isto seria mais eficaz se realizado o quanto antes. Não por acaso a noção de pré-escola é muito presente no ensino alemão, como é comentado no diálogo de Adorno e Becker em *Educação para quê?* (2003c, p. 145).

A imagem da educação pública, comum a todos, estaria vinculada a uma espécie de concepção meritocrática da educação, na qual os privilégios não seriam dados por nascença ou condições prévias de vantagem social. Remeteria à noção de um espaço supostamente justo, em que todos seriam colocados igualmente nas mesmas condições. As tensões "naturais" proporcionariam o equilíbrio das forças, na medida em que alguns tenderiam a se destacar e outros a sucumbir, naturalmente. De fato, o ideal do liberalismo clássico, pautado pela crença no livre-mercado, não estaria tão distante de tal concepção, assim com a crença na força de uma "mão invisível"[128] conduzindo a acomodação, inclusive moral, das individualidades[129].

Rousseau no *Emílio* (2016, p. 90-91), de outro modo, entenderia que a educação moral seria constituída de conteúdos abstratos, dos quais as crianças na primeira infância não estariam preparadas para absorver, por exemplo, quando ocorresse algum tipo de argumentação ou fábula de teor moral. Prescreveria, ao contrário de Kant, a educação privada, isolada do meio social, durante as primeiras fases da educação. A noção de convivência coletiva seria inserida tardiamente e gradativamente no processo de aprendizagem, quando o jovem já estivesse formado em sua consciência e pudesse se defender das influências morais negativas das quais tivesse contato.

O mesmo, no entanto, por outros motivos, pensaria Locke. Para ele, a melhor educação na primeira infância seria a educação privada, em que a criança seria protegida da influência de maus hábitos sociais que poderiam ser adquiridos no contato com o meio diversificado (2017, p. 91). Entretanto, ao passo que Rousseau pareceu tentar, por meio da educação, proteger a natureza humana que, quando submetida às condições ideais, tenderia a se revelar em todo seu esplendor e equilíbrio – um equilíbrio que é corrompido pelos modos degradados da sociedade –, Locke, por outro lado, compreenderia o ser humano como vazio, isto é, não dotado

---

[128] Referência ao conceito desenvolvido por Adam Smith, já referido anteriormente neste trabalho. Conferir no subcapítulo 2.1 a nota 29.

[129] Entretanto, como vimos, tais noções de ensino público e meritocrático se tornaram problemáticos em termos contemporâneos, sobretudo se forem considerados estudos como os de Pierre Bourdieu e autores correlatos no campo da Educação e da Sociologia. Conferir a discussão realizada no subcapítulo 3.2 e a nota 122 que faz referência ao autor. Retomaremos a questão adiante, no subcapítulo 4.2 deste trabalho.

de nada que lhe fosse inato, e por este motivo sua educação na primeira infância deveria ser totalmente controlada de influências externas, as quais poderiam de algum modo imprimir marcas negativas no caráter do jovem em formação.

Em Kant, a inserção do objetivo moral desde a primeira infância, a partir da noção de ensino público, anteciparia que a socialização do ensino público seria capaz de permitir, desde cedo, a compreensão concreta da necessidade de acomodação das vontades e liberdades em meio coletivo, a partir das pressões externas. Tal convicção em favor da educação pública foi expressa nos seguintes termos:

> Até onde, porém, deve-se preferir a educação privada à educação pública, ou vice-versa? Em geral, a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão. A educação doméstica, além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga. (KANT, 1996b, p. 31-32).

Nota-se que, nas escolas contemporâneas, de modo geral, uma das primeiras pautas a se colocar para as crianças em nível pré-escolar consiste justamente na socialização, em conjunto com habilidades motoras básicas. Os primeiros ciclos de atividades pré-escolares possuiriam ainda como objetivo básico desenvolver a capacidade de socialização das crianças, em ambiente coletivo, sendo que, na medida em que isto é realizado a contento, de modo geral costuma-se inferir que uma parte importante das finalidades do ciclo foi atingida.

Compreende-se que, a educação moral, embora fosse a última fronteira do processo de formação, deveria estar presente, de alguma forma, desde o início. Diferente de Rousseau, que entenderia a moralidade como uma abstração para a qual as crianças pequenas não estariam totalmente preparadas, devendo ser inserida gradualmente[130], Kant perceberia que os princípios da educação moral deveriam ser realizada na prática, por exemplo, no contato coletivo e na percepção dos limites da liberdade na dinâmica de socialização com as outras crianças, algo impossível na educação privada – doméstica. Nisso se fundamentaria a urgência da

---

[130] Consideramos, por exemplo, a seguinte passagem de *Emílio*: “Mestres zelosos, sede simples, discretos, contidos. Jamais vos apresseis em agir, a não ser para impedir que os outros ajam. Repeti-lo-ei sem cessar: adiai, se possível, uma boa instrução, por medo de apresentar uma que seja má”. (ROUSSEAU, 2016, p. 101).

educação pública precoce, isto é, com sua finalidade moral inserida desde cedo, a educação tenderia a prevenir que jovens fossem formados com inúmeras habilidades e ferramentas técnicas, mas destituídos da mínima consciência de coletividade.

Ao discutir a moralidade no âmbito da educação, Kant afirmou que:

> Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ainda não é a da verdadeira moralidade. Nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie, no qual não existiria toda essa nossa cultura, do que no atual estado. De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios? Desse modo, a maldade não será diminuída. (KANT, 1996b, p. 28).

Considera-se que a perspectiva moral de Kant aplicada à educação influenciaria decisivamente nos fundamentos éticos da educação contemporânea, de tal modo a desvencilhar-se da moral puramente religiosa do cristianismo, para integrar a elaboração racional da sociedade, a partir da relação entre o particular e o coletivo[131]. Entretanto, ainda que pareça haver a previsão do objetivo moral permeando todas as etapas e todos os objetivos específicos da formação, existiria, na descrição das fases do processo pedagógico, uma ordem de requisitos a serem cumpridos, como forma de sustentação da estrutura formativa. Neste sentido, a disciplina, o desenvolvimento de habilidades e da virtude seriam requisitos que sustentariam a formação do indivíduo, sem o que, a moralidade – como pensada pelo autor – não seria viável.

Como defendeu, da seguinte forma:

> Na verdade, não basta que o homem seja capaz e toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. O homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. Treinam-se cães e os cavalos; e também os homens podem ser

[131] Por exemplo, em termos contemporâneos, se tornaram comuns as críticas a modelos de educação que visem a habilidades voltadas para o mundo competitivo, mas não enfatizam o desenvolvimento da capacidade de pensar a coletividade, de modo a harmonizar os interesses particulares aos coletivos.

> treinados (...). Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. (KANT, 1996b, p. 26-27).

Aparentemente, seria uma crítica direta à concepção de Locke sobre a educação, no sentido que este pensou o homem como uma folha em branco que deveria ser preenchida da melhor forma, uma planta a ser cultivada em ambiente controlado, para a qual, cada estímulo resultaria em determinada consequência[132]. Entretanto, presume-se que a crítica não seria direta e absoluta, posto que, na concepção kantiana, o treinamento de pessoas, no sentido disciplinar, não seria apenas possível, como também essencial na educação. Embora tenha entendido que a disciplina não seria o objetivo principal, ainda se configuraria como pré-requisito a outros objetivos, não estando, assim, em desacordo total com Locke. Haveria, em tal descrição, a distinção radical entre o treinar e o ilustrar. A simples disciplina, por si mesma, mecânica, não seria o objetivo da educação como pensada em termos de ilustração. O homem esclarecido, embora necessitasse de disciplina como uma espécie de pré-requisito comportamental, iria além desta para obter a condição de indivíduo livre e ilustrado. Neste sentido, a frase de máxima importância na concepção kantiana de educação seria precisamente: “urge que aprendam a pensar” (KANT, 1996b). Esta deveria, no entanto, ser compreendida dentro do contexto, no qual primeiramente foi ressaltado o valor da disciplina no processo negativo de contenção dos instintos, para então, expor o objetivo final, o qual consistiria na liberdade da consciência, isto é, na capacidade de pensar por si mesmo, o aprender a pensar de modo autônomo, enquanto o coroamento do processo da educação.

Entende-se que o “aprender a pensar” seria descrito como um tipo de ferramenta que possibilitaria ao indivíduo compreender a ordem das coisas, no encaminhamento de suas ações. Partiria do pressuposto de que a ação esclarecida, a qual saberia o porquê está ocorrendo determinado fato, seria superior à ação que simplesmente obedece de acordo com a imposição dos valores e ordens vigentes. Contudo, não se trataria do pensar por si mesmo no sentido de criar uma própria ordem, a qual viria a habitar com outras ordens, ou que fosse nova, no sentido de

---

[132] Como é dito, por exemplo, na seguinte passagem: “[...] podemos concluir que há que ter grande cuidado em formar o espírito das crianças e em dar-lhes desde cedo aquela preparação que as influenciará para o resto da vida; porque quando fazem o bem ou o mal é na sua educação que recairá o elogio ou a censura” (LOCKE, 2017, p. 90).

estar em conflito com o que já existe, seja no plano existencial, religioso ou político. Ao contrário, significaria o desenvolvimento da razão ao ponto de, por meio desta, compreender racionalmente os princípios que regem a realidade como se apresenta, e, no que for possível, aperfeiçoar as condições de vida existentes.

Tomando-se, por exemplo, a autonomia do pensamento no que diz respeito aos princípios religiosos, a defesa de se pensar a religião de forma autônoma não habilitaria uma interpretação de Kant como crítico das instituições religiosas, em si mesmas. Ao contrário, presume-se que tenha tomado a religião - como todo o mais – na qualidade de uma característica social a ser compreendida de modo esclarecido, coerente, em seus fundamentos, de tal forma que fosse seguida com maior profundidade até quando esta fosse necessária[133]. Seguindo tal raciocínio, considera-se o seguinte trecho:

> Ficou claro, portanto, quantas coisas uma verdadeira educação requer! Contudo, na educação privada, o quarto ponto – que é o mais importante – é, de modo geral, descuidado, pois que ensinamos às crianças aquilo que julgamos essencial e deixamos a moral para o pregador. Mas como é infinitamente importante ensinar às crianças a odiar o vício por virtude, não pela simples razão de que Deus o proibiu, mas por ser desprezível por si mesmo! (KANT, 1996b, p. 27).

A autonomia seria, assim, não a ação completamente independente, que tenha a própria consciência como base e origem absoluta, mas, de outro modo, a condição em que não fosse preciso o comando externo imediato, posto que este teria sido interiorizado por meio da disciplina, passando a agir de dentro para fora. Neste sentido, a consciência moral seria a interiorização das leis universais, entretanto, só seria possível interiorizar as leis que tivessem ressonância com a razão, ou seja, nenhuma lei arbitrária que não fizesse sentido para a consciência racional seria assimilada adequadamente, isto é, interiorizada. Como sustentou da seguinte forma:

---

[133] Entretanto, esta afirmação sobre a possibilidade de supressão ou superação da necessidade de instituições religiosas não foi posta nesta fase da obra do autor. Irá, entretanto, aparecer posteriormente em *A religião no limite da simples razão* (KANT, 2011), texto que foi, a despeito de seu prestígio, censurado e proibido à época.

> É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente. (KANT, 1996b, p. 33).

Chega-se, então, ao que parece ser o grande dilema da Modernidade sobre a educação, mantido na contemporaneidade, qual seja: "Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Como dizia: 'Na verdade, o constrangimento é necessário'! De que modo, porém, cultivar a liberdade" (KANT, 1996b, p. 32-33)? Poder-se-ia ainda acrescentar: Como lidar com o conflito entre a sujeição e o exercício da liberdade? Ou: Como formar indivíduos livres a partir de práticas de submissão? Como migrar de uma fase em que o modelo seja a submissão e a obediência irrestrita, para uma fase em que o indivíduo seja incentivado a pensar e agir por si mesmo, a partir de sua própria consciência? Enfim: qual seria o "elo perdido" que uniria uma fase à outra?

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2007), vê-se que Kant desenvolveu, em profundidade, o conceito de liberdade[134], em paralelo à noção de obediência às leis, os quais seriam apenas sugeridos nos escritos sobre educação. Discriminou os tipos de ação moral e ética assim como os imperativos hipotético e categórico. Seria preciso retomar, então, que a submissão mecânica estaria vinculada ao conceito de imperativo hipotético, isto é, a sujeição externa ao indivíduo, mecânica, na medida em que se daria enquanto antecipação das consequências da ação, seja da recompensa, seja da punição. Esta modalidade de obediência seria movida por uma reação pouco esclarecida, em que o indivíduo não seria autônomo o suficiente para agir por si mesmo, da forma que se espera no contexto moral. Corresponderia à primeira fase da educação-formação, mas poderia cristalizar-se por toda a vida, naqueles que não tivessem sido educados para além da obediência heterônoma. O segundo tipo de obediência, em que se usaria de reflexão e liberdade, corresponderia ao que o autor desenvolveu pelo conceito de imperativo categórico. Tal ação submeter-se-ia a certas regras que são oriundas da

[134] Referência ao subcapítulo 2.1 deste trabalho.

razão. O constrangimento ou móvel da ação não seria mais externo, mas interno, ligado à compreensão racional dos fundamentos e do valor de determinada ação. Deste modo, os resultados - fins – seriam ignorados, por se compreender o valor intrínseco no cumprimento do dever. Tal ação seria efetivamente livre e moral, posto que não movida por determinações exteriores.

A noção de moralidade estaria vinculada ao imperativo categórico indicando a ação que é regida pela autonomia, isto é, pela compreensão dos valores e dos fundamentos universais da ação. Apenas esse tipo de ação poderia, na perspectiva kantiana, ser qualificada de propriamente moral. Neste sentido, moral não significaria, tão somente, agir de forma correta. Poder-se-ia se agir de forma correta, sem que com isso houvesse intenções autônomas, isto é, sem que a deliberação fosse motivada por uma escolha livre e consciente do indivíduo, já que tal ação poderia ocorrer por meio de móveis externos, quais sejam: o medo, a ambição por recompensa, a incapacidade intelectual de escolha etc. A ação propriamente moral, de outro modo, seria aquela que partiria da liberdade do indivíduo consciente e plenamente racional, isto é, o ponto mais alto de liberdade adquirido pelo processo formativo.

Kant teria desenvolvido uma espécie de desagregação da relação clássica de causalidade para afirmar que, ao contrário do consequencialismo maquiaveliano (MAQUIAVEL, 1991), os fins não justificariam os meios, ou de outro modo, nem todos os meios seriam justificáveis para se alcançar um determinado fim. As ações possuiriam um valor que não seria mais determinado pela finalidade última, mas pelas intenções anteriores que lhe colocaram em movimento. Significaria a valorização da intencionalidade nas ações, a vontade que as move e não seus resultados. Assim como se afirmou, apesar de viverem numa época de disciplina, cultura e civilização, ainda não era a época da verdadeira moralidade (KANT, 1996b, p. 28).

Compreende-se que tal interpretação diferiria da noção comum de liberdade, na qual o indivíduo seria visto como uma mônada isolada, agindo por si mesmo, a partir de seus impulsos, de forma independente em relação aos outros seres. No entanto, seria condizente com a proposta e concepção geral do autor, na qual

ocorreu a vinculação entre as noções de liberdade e responsabilidade[135]. A liberdade estaria vinculada, necessariamente, a uma cadeia de ações e reações, sendo assim, paradoxal e condicionada. Faria referência mais à liberdade de fazer escolhas entre os possíveis, de acordo com disposições internas e tendo que responder pelas consequências que estas produziriam. Por outro lado, a servidão mecânica, caso fosse o projeto predominante, retiraria completamente a possibilidade de responsabilização dos indivíduos em relação às suas escolhas, já que estas não seriam feitas, em última instância, pelo indivíduo, mas pela sujeição a outrem.

A liberdade deveria, assim, permear todo o processo pedagógico, ainda que de forma intrínseca em um primeiro momento, enquanto objetivo vinculado à noção de moralidade, já que seria a finalidade principal da educação, qual seja, tornar o indivíduo apto a exercer escolhas livres. Como dito, do seguinte modo:

> É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem. Esse pensamento é o mais tardio, porque as crianças nos primeiros anos não imaginam que deverão um dia providenciar por si mesmas sua própria manutenção. (KANT, 1996b, p. 33-34).

Percebe-se que tal princípio pedagógico vinculado à liberdade revelaria novamente certos traços da influência de Rousseau em Kant. A moralidade, concebida como potencialidade natural no ser humano, seria disposta ao aprimoramento e à condução para uma futura liberdade de consciência. Esta afirmação aproximaria Kant dos princípios de Rousseau, no que tange à educação, ainda que, como se viu, existam alguns pontos de diferenciação a serem considerados[136]. Salienta-se o valor da intencionalidade na relação entre educador e educando, isto é, a clareza do propósito firmado, qual seja, tornar o indivíduo em formação livre, capaz de dispensar posteriormente a tutela que por hora foi conferida. Em Rousseau, existiria a discussão acerca da relação entre o contrato

---

[135] Interessante notar que esta relação foi muito explorada posteriormente na filosofia contemporânea. Um forte exemplo da articulação entre os conceitos de liberdade e responsabilidade no contexto contemporâneo é o existencialismo, sobretudo, na obra de Sartre, já referida anteriormente neste trabalho. Conferir a nota 46 no subcapítulo 2.2.

[136] Referência à discussão desenvolvida no subcapítulo 3.1, conferir notas 85 e 86.

pedagógico e as semelhanças estruturais desse “acordo”, específico ao contexto da educação, com o contrato social, referente à estrutura político-social como um todo[137].

Em Kant, as enumerações dos fatores e fases a serem desenvolvidos pela educação indicariam o grau de importância, e de dificuldade, subjacente a cada um. A última e crucial fronteira dos objetivos da educação ─ posto que a primeira em termos de importância ─ seria o despertar da moralidade, ou educação moral. Contudo, embora tenha sido considerado o último na enumeração devido ao grau de dificuldade, tais fundamentos começariam já na primeira fase. Os comportamentos que, em longo prazo, tenderiam à degradação moral, deveriam – de acordo com Kant ─ sofrer desde cedo com condições concretas que servissem de impeditivo à sua livre manifestação. O contexto pedagógico serviria, assim, como uma espécie de bloqueador ambiental aos desvios ou exageros de personalidade. Diferente de Rousseau, que reservaria esta etapa da formação moral para fases posteriores em que a consciência estivesse completa, Kant afirmaria que a educação moral é perene, isto é, ocorreria desde o início da formação e estender-se-ia por todas as etapas, entretanto, com formas diferentes ao longo do processo formativo.

De todo modo, considera-se que persistiria a problemática da definição sistemática do processo formativo, sobretudo, no que diz respeito à passagem de uma fase a outra, da negativa para a positiva, ou da submissão para a instrução e inserção na cultura. Isto porque, do modo como foi descrito, o indivíduo aparentemente traria em si uma predisposição à moralidade. Contudo, se o senso moral constituísse em fator intrínseco à consciência, devendo assim ser cultivado no interior desta, então por que haveria a necessidade de a educação se ocupar com a moral ao longo do processo formativo, e, sobretudo, na primeira infância? Lembre-se de que o autor sustentou que o homem seria o único animal que necessitaria, além do cuidado, também da educação, pois não nasceria pronto (KANT, 1996b). Mais do que isso, salientou que a intervenção moral deveria ocorrer desde muito cedo, a fim de forjar os valores por meio da prática, posto que a negligência sobre as fases iniciais da formação acarretaria prejuízos definitivos para a formação ulterior, ao longo da vida, de modo a impossibilitar a condição de emancipação intelectual.

---

[137] Acerca deste tema consideramos a análise de Maria de Fátima Simões Francisco: *Autoridade e Contrato Pedagógico em Rousseau* (1999).

Assim sendo, pode-se insistir na pergunta: Se a consciência de qualquer criança percebesse e admirasse as ações morais, tendo desta maneira a capacidade de distinguir o certo do errado, por que então haveria a urgência em se imprimir a educação moral de modo tão incisivo, até mesmo repressivo, na qualidade de requisito básico do processo formativo e de uma posterior liberdade? Esta será uma das questões analisadas a seguir, em perspectiva com o debate contemporâneo acerca do tema.

4.2 O redirecionamento contemporâneo do primado moral

Neste subcapítulo, será desenvolvida a análise a partir da crítica contemporânea sobre a educação, notadamente a questão do primado moral enquanto princípio do processo formativo. Para tanto, serão discutidos trechos da obra de Adorno, em especial suas intervenções públicas sobre o tema, de modo a expor, por um lado, a influência kantiana presente no debate contemporâneo da educação e, por outro, as tensões e dificuldades que denunciam um contexto social em que a perspectiva moderna não mais se sustentaria de forma completa. Além disso, haverá a análise, fundamentada pelos estudos de Gerard Schweppenhäuser (2003) em que serão desenvolvidas as possibilidades de se discutir o primado moral da educação, partindo, no entanto, de premissas oriundas da dialética negativa de Adorno, aplicada ao campo da ética. Espera-se que, ao longo deste item, sejam expostas as tensões e continuidades entre o pensamento moderno e contemporâneo no que se refere, especificamente, à área da educação, e ainda, que a inserção do elemento dialético ao modo adorniano, isto é, a dialética negativa, sirva para fornecer alguma contribuição ao tema, a partir da dinâmica material inerente às relações sociais.

Entende-se que, na perspectiva adorniana, a pergunta sobre para quê educação já constituiria a questão sobre as definições desta, ou seja, o que é a educação? Isto porque, as finalidades da atividade pedagógica envolveriam, por si, a definição desta atividade. O autor proporia, no curso da análise teórica, que a discussão saísse da esfera quantitativa, na qual se analisou, por exemplo, as possibilidades de aumento de vagas e a ampliação de sistemas, para a questão qualitativa, o problema de conteúdos e, sobretudo, os objetivos norteadores dos programas de ensino (ADORNO, 2003c, p. 139). Apresentaria uma espécie de antecipação das questões morais, na medida em que a abordagem de problemas educacionais seria norteada, essencialmente, a partir do questionamento sobre as finalidades e o que se pretenderia em termos de formação de estruturas comportamentais para o convívio coletivo, esta que, ao longo do processo formativo, estaria imanente à construção dos conteúdos. Assim, no bojo e na raiz dos objetivos qualitativos da educação deveriam estar presentes os objetivos morais, os quais, entretanto, não poderiam se identificar com dogmas ou proposições de uma

determinada tradição, dado o caráter plural a que a educação contemporânea necessitaria atender.

Na conferência sobre a *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 2003b), o autor introduziria desde o início a exigência moral da educação, na qualidade de princípio urgente e inegociável. Tratar-se-ia de um contexto no qual a iminência dos acontecimentos recentes inspirava a desconfiança sobre os próximos tempos, marcados pela divisão do mundo em dois blocos antagônicos, o mundo capitalista e o mundo socialista. Auschwitz apareceria como um elemento simbólico, diante da constituição materialista do pensamento crítico, isto porque, embora tenha sido um evento real e pontual, ocorrido no passado recente, serviria para simbolizar o princípio verificável em outros eventos que constituíram retrocessos da humanidade à condição de barbárie extrema. Tomar Auschwitz como símbolo do que não se desejaria ver repetir-se, ou seja, um princípio histórico-materialista negativo ampliaria a discussão para se investigar as causas comuns a tais eventos, de modo a direcionar o debate para a reflexão sobre como evitá-las no futuro. Como se afirmou do seguinte modo:

> Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (ADORNO, 2003b, pág. 118).

Esta famosa afirmação parece dispor, de forma muito direta, a intenção de discutir a educação a partir de seus objetivos. Isto que, para um filósofo, pareceria o procedimento mais adequado sobre qualquer questão precisaria de certa defesa diante de circunstâncias em que as discussões de ordem prática costumam se antecipar à fundamentação teórica. Neste sentido, a perspectiva filosófica do autor insistiria em colocar de forma evidente a relevância e ascendência das questões sobre a determinação de objetivos em relação aos demais problemas. O mesmo princípio teria sido adotado por Kant, ao formular suas concepções sobre a educação. Estas seriam precedidas e sustentadas por princípios desenvolvidos

anteriormente, em suas obras acerca da teoria moral[138]. Considera-se que, na perspectiva adorniana, entretanto, a postulação teórica se fundamentaria também – além da referência a textos anteriores[139]–, a partir de elementos históricos pontuais, sobretudo do passado recente, o qual seria apresentado como elemento concreto e social daquilo que se afirmaria como princípio moral negativo. Nada do transcendentalismo kantiano seria repetido pelos filósofos críticos contemporâneos, tais como Adorno, contudo a disposição teórico-crítica de fundamentar a observação da realidade imediata a partir de princípios que fossem essenciais à experiência ─ marca da própria atividade filosófica em si ─ seria algo a nortear com muita clareza o desenvolvimento do debate.

Nesse sentido, antes que se discutissem a ampliação de vagas e as estatísticas que compunham a área da educação, e antes ainda do debate sobre os conteúdos que fariam parte dos currículos, foi reivindicada a discussão sobre o que se desejaria alcançar em termos de consciência moral, na qualidade de estrutura básica das relações sociais, não vinculada a dogmas ou ideologias particularizadas. Nisto, a discussão remeteria à teoria kantiana, na qual, como se viu[140], o objetivo moral perpassaria toda a educação, desde as primeiras experiências públicas de educação, até os últimos estágios de instrução e prática da autonomia. Uma concepção moral que estaria muito vinculada às relações intersubjetivas, ou seja, aos princípios de convivência, a partir da consciência sobre a necessidade de se compreender a existência alheia como possuidora dos mesmos direitos e possibilidades.

De fato, nota-se que Adorno, em discussão com Becker, retomou expressamente as definições de Kant no que tange às finalidades da educação, eventualmente aplicando o termo "definitivo" para a consideração kantiana sobre as qualidades de um indivíduo emancipado (ADORNO, 2003d, p. 169). A partir do conceito kantiano de emancipação, o autor fez um esboço do que ele próprio definiria como educação. Segundo este, e tendo por norteador as finalidades

---

[138] Referência à obra: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007).

[139] Em meio a estes trabalhos, é preciso destacar a parceria com Max Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), a *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009), esta última concebida ao longo da primeira metade da década de 1960, isto é, em paralelo às intervenções públicas do autor sobre a educação. Também merece destaque o ensaio *Teoria da semicultura* (ADORNO, 1996), diretamente articulado e contemporâneo ao processo de debate desenvolvido nas discussões sobre os problemas de formação.

[140] Referência à discussão desenvolvida no subcapítulo 3.1, em que se analisa a concepção kantiana de educação.

constitutivas desta área, a educação deveria se negar a ser, por um lado, a assimilação de modelos ideais acabados – o que constituiria uma crítica à tradição pedagógica moderna e a determinados modelos formativos – e por outro, a formatação da vida a partir de exigências objetivas. Sua concepção de educação fugiria do modelo transmissivo[141] de conteúdo, como também de modelos ideais, nos quais, certa concepção de ser humano seria objetivada como produto do processo.

Entende-se que o questionamento sobre o direito de se imprimir determinado modelo sobre outros indivíduos (ADORNO, 2003c, p. 141) sinalizaria para uma crítica mais profunda, característica da contemporaneidade, em que as concepções modernas estariam sendo rompidas em seu aspecto totalitário. Os modelos predefinidos e acabados, racionalmente constituídos, para os quais a educação, a ciência e a sociedade deveriam conduzir seus esforços sistemáticos, já não seriam suficientes para determinar projeções civilizatórias convincentes. Assim, muito embora sinalizasse a influência da tradição filosófica alemã e a tivesse como referencial importante de suas concepções, existiria a recusa de admitir que certos modelos acabados de sociedade devessem ser assumidos como realidades prévias em qualquer experiência, e, sobretudo, na educação.

Adorno, em sua crítica à tradição, curiosamente lançaria mão de um autor profundamente atrelado à esta mesma tradição. Entretanto, considera-se que o filósofo frankfurtiano faria referência a aspectos do pensamento kantiano que, por sua natureza crítica, romperia com esta noção conjuntural ao contexto moderno, na qual se afirmaria um determinado modelo de ser humano e de humanidade a ser perseguido. Isto porque, estruturalmente, o pensamento moral kantiano teria como ponto de inflexão o livre pensamento, a consciência autônoma que atingiria a capacidade de elaborar internamente as leis que são legítimas universalmente. Neste sentido, tratar-se-ia de indicar a elaboração da consciência plena, da individualidade, como forma de manifestação da liberdade dos sujeitos, algo que deveria ser priorizado na educação. Presume-se que este viés do pensamento kantiano obteve maior ascendência na crítica de Adorno do que suas estruturas formais, ou a projeção de modelos ideais a partir da noção moderna de perfectibilidade.

---

[141] Aquilo que Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (2004), chamou de educação bancária.

Assim, desconsiderando por um momento os complicadores da teoria kantiana que se ligariam aos paradigmas da Modernidade[142], compreende-se que Adorno teria feito o recorte crítico, no qual enfatizaria o aspecto de que o principal objetivo formativo, já formulado por Kant de modo irreversível, ainda seria a construção de individualidades capazes de construir suas escolhas livremente. Contra isso, não haveria oposições possíveis, sobretudo, em sistemas democráticos, os quais constituem a maior parte das sociedades ocidentais na contemporaneidade. Mais do que isso, a salvaguarda de uma sociedade democrática dependeria, em última instância, da formação de indivíduos aptos a fazerem uso livre de suas próprias consciências, isto é, se oporem ou aderirem a objetivos coletivos ou particulares de modo singular, a partir de sua perspectiva específica, qualidade sem a qual uma democracia formal seria esvaziada de seu conteúdo mais profundo e essencial. Deste modo, a retomada de Adorno, em relação à teoria moral kantiana, se voltaria para o desenvolvimento de sujeitos capazes de elaboração autônoma de decisões, as quais levassem em consideração sua própria particularidade em meio coletivo, ou seja, que considerasse o desenvolvimento histórico e a pluralidade de aspectos sociais. Pressuporia a capacidade de inserir a história pessoal na história coletiva, de modo a reconhecer aquilo que fosse desejável e aquilo que mereceria ser evitado. Estes seriam objetivos morais, profundamente enraizados na teoria kantiana, para os quais a crítica adorniana também sinalizaria, vinculados, por sua vez, a consequências que, em última análise, seriam ampliadas às dimensões do campo político e da produção cultural como um todo.

No diálogo entre Adorno e Becker, percebe-se que a retomada da tradição filosófica alemã ocorreria a partir da intermediação com a tradição marxista. A cada menção sobre conceitos que seriam importantes para a Modernidade, como a ideia kantiana de emancipação, haveria, em contrapartida, a discussão destes na contemporaneidade e sua ampliação a partir de bases concretas. O conceito de emancipação, do modo como foi assumido pela tradição idealista, estaria também vinculado ao modelo de homem moderno, emancipado pela racionalidade e capaz

---

[142] Podemos citar, por exemplo: a questão do cosmopolitismo, isto é, um modelo de ser humano que seja universalmente legítimo; a validade de leis universalizáveis, a despeito da pluralidade de modos de vida coexistentes no planeta; a ambiguidade prática dos usos – prático e público ─ da razão, na qual, em certas ocasiões o sujeito é chamado ao cumprimento de deveres heterônomos, e em outras, lhe é permitido a prática do pensamento autônomo na construção individual das leis universais.

de ampliar indefinidamente o conhecimento positivo sobre a realidade. Em termos contemporâneos críticos, esta positividade moderna seria contraposta ao seu aspecto negativo, seja em termos epistemológicos, morais, estéticos ou históricos. Tomar consciência da realidade por meio da razão, nestes termos, significaria deparar-se com esta ambiguidade constitutiva do real, na qual existiria um processo dialético que relaciona posições antagônicas em determinados campos, posições estas que não seriam redutíveis umas às outras. O modelo de emancipação crítico-contemporâneo deveria então contemplar o antagonismo e manifestar a consciência do indivíduo diante de tal ambiguidade, não para superá-la, mas para que as relações fossem pautadas a partir da consciência profunda sobre os modos existentes. Como afirmou Adorno, nos seguintes termos:

> A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2003c, pag. 143).

Nota-se que a dificuldade consistiria, exatamente, na redução do ideológico ao plano concreto, em que a concretude seria concebida a partir das lentes do que seria imposto ideologicamente como modelo de reprodução social. Daí a essência da noção adorniana de semiformação[143], ou seja, a condição de adaptabilidade extrema que não permitiria a percepção do caráter redutor desta forma de positivação absoluta. Diante disto, a formulação crítica da realidade seria obrigada a lidar com a ambiguidade que se manifestaria na essência de seu enfrentamento ao *status quo*: a criação de experiências plenamente disruptivas levaria os sujeitos, formados nestes termos, para longe da realidade conhecida, isto é, para uma espécie de idealismo ressurgido. Esta concepção disruptiva, por si mesma, já se constituiria em um modelo ideal, ou em um ideal a ser perseguido, de tal modo que iria anular a si mesma em sua proposta, e, em última análise, esvaziaria o potencial de ruptura crítica, manifestando-se, assim, em frequências completamente distintas do que fosse praticado em sociedade.

---

[143] Referência ao ensaio *Teoria da semicultura* (ADORNO, 1996).

Entende-se que constituiria grande desafio pensar criticamente em possibilidades de elaborar experiências nas quais se efetivassem rupturas sobre a afirmação absoluta da realidade enquanto ideologia[144], sobretudo, se a proposta de ruptura significasse a tomada de consciência sobre a realidade e os processos pelos quais foi assumida em condições distorcidas. Para isso, seria necessário o entendimento sobre a dinâmica antitética inerente às relações sociais, em que a resistência e a adaptação seriam tensionadas no movimento de transformação e conservação da realidade[145].

Propõe-se a reinserção da questão da moralidade em termos laicos, por meio da aplicação do princípio negativo ao campo da filosofia moral. A moral negativa[146] determinaria negativamente princípios do que seria intolerável, isto é, pretenderia identificar na própria constituição real da sociedade, aquilo que seria nocivo, por extrapolar a dimensão da particularidade e colocar em risco a convivência. Partindo de bases concretas e dialéticas romperia com filosofia kantiana, na qual o fundamento estaria na distinção categórica e na sobreposição do plano teórico ao prático. Neste sentido, a afirmação: "a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica" (ADORNO, 2003c, p.125), serviria para mobilizar uma espécie de redirecionamento das atividades pedagógicas, a partir de norteadores que seriam, em essência, morais, isto porque, os efeitos da elaboração de uma autorreflexão crítica eficiente se fariam sentir na coletividade, como princípios que beneficiariam as relações sociais, de forma concreta e efetiva. O sentido de moralidade seria, nestes termos, desvinculado dos dogmas atribuídos ao conceito. De certa forma, um resgate do princípio na teoria kantiana, a qual previa a ação moral enquanto resultado do indivíduo esclarecido e livre em suas escolhas. Contudo, os elementos de transcendência seriam substituídos pelas bases históricas e sociais e pela análise dos mecanismos psicológicos como ponto de referência e aprofundamento.

A dialética negativa de Adorno, aplicada às questões morais, seria, na perspectiva de Schweppenhäuser (1995, pag. 393), uma forma de ruptura com as

---

[144] O que, em termos luckacsianos, se define a partir do conceito de reificação.

[145] É preciso considerar que, a esta altura da obra de Adorno, a concepção de dialética negativa já estava definida, e as possibilidades de ampliar esta noção para outras áreas de estudo que extrapolem o âmbito da epistemologia no qual foi concebida, estão vivas, aparecendo em meio aos diálogos de intervenção do autor sobre os temas da educação.

[146] Discutida por Gerhard Schweppenhäuser em textos como: *A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno* (2003).

tentativas mais contemporâneas, as quais teriam investido na elaboração de espaços de discurso nos quais as leis fossem buriladas e aprimoradas até o seu grau máximo de adequação. A perspectiva dialética negativa se mostraria potente em termos críticos, exatamente por atacar os mecanismos estruturais em que se pautam as formulações teóricas ou os modelos práticos de manifestação. Constituída da crítica sobre a crítica, da possibilidade de reaver as descontinuidades do discurso, o qual, a toda prova, se procuraria suprimir devido ao caráter de harmonização, de síntese e de reconciliação, característico da cultura ocidental. Neste sentido, compreende-se que a dialética negativa, aplicada às questões morais, não abandonaria a discussão sobre a universalidade, nem mesmo rejeitaria as possibilidades de particularismos, mas a um e outro proporia a necessidade de autoanálise, isto é, de análise intrínseca dos mecanismos que sustentam as dinâmicas adotadas em determinado segmento, as tensões deste com outros, os antagonismos estruturais os quais compõem as relações sociais, e enfim, o enfrentamento de ambiguidades, não como problemas a serem superados, mas como fatores de constituição, próprios do real. Um tipo de potência crítica que não se entregaria ao universalismo, aos formalismos do discurso, mas também resistiria às indeterminações da fragmentação relativista.

Considera-se que a crítica de Adorno à tradição da filosofia alemã não abandonaria os pressupostos filosóficos que atacou. De outro modo, utilizaria da dialeticidade negativa como meio de abordar as questões epistemológicas por uma via que sustentaria as raízes filosóficas, voltando, no entanto, à reflexão sobre suas próprias bases. No contexto das questões filosófico-morais, ou seja, na aplicação de tal mecanismo lógico ao campo da moral, ocorreria um efeito semelhante, isto é, o processo de colocar à mostra as ambiguidades, as formas de repressão da liberdade e da autonomia dos indivíduos, sem com isso, renunciar necessariamente às estruturas consagradas pela cultura. Tratar-se-ia de um voltar-se contra si mesmo, com ferramentas que colocariam, às claras, aspectos implícitos na dinâmica que sustenta as relações sociais, os antagonismos e as relações de poder, de exploração etc. Esta ferramenta, uma vez aplicada às questões filosófico-morais, possuiria a qualidade de, à semelhança da análise estética – na qual são expostas

as técnicas da propaganda inseridas nos produtos da indústria cultural[147] ─, exporia os mecanismos técnicos que são utilizados no domínio ideológico das consciências, por meio de normativas legais, oriundas da moral dominante, a qual estaria inserida de forma abusiva, restritiva e limitadora das consciências. Assim, ao invés do abandono para um lugar não existente de normativas morais impraticáveis, o não lugar (*utopos*), ou a simples adaptação dos valores normativos a partir da máxima popular do "menos ruim possível", tratar-se-ia de uma perspectiva autocrítica e potencialmente emancipadora.

Schweppenhäuser (1995, p. 396) defendeu que a teoria adorniana situaria na negação determinada, voltada à resistência, as possibilidades de exercício prático da moral. Seria uma possibilidade diante do fenômeno histórico e social, no qual, a dimensão particular teria assumido a normatividade universal e imposto sobre as particularidades certos direcionamentos, os quais seriam, em princípio, oriundos da dimensão particular, isto é, o equivalente à imposição de interesses particulares, reproduzidos como universais, à semelhança dos grandes sistemas ideológicos ou das normativas morais repressivas.

Neste sentido, seria possível identificar um vasto território de determinações que se autoafirmariam como universais, provenientes, no entanto, de iniciativas particulares, para os quais, a alternativa crítica, e moral, seria a resistência, a oposição, a não adesão, a não participação, ou seja, a negação determinada e deliberada da realidade que assim estivesse colocada. Possivelmente, tal procedimento seria acusado de se afirmar como um isolamento das relações sociais, uma ruptura absoluta com os vínculos sociais provenientes desta dimensão heterônoma, entretanto, haveria outra possibilidade, na qual a postura de resistência crítica não se negaria às relações sociais, mas seria sustentado como um elemento de diferencialidade em meio à coletividade. Uma diferencialidade que se destacaria pela não aceitação e a não participação, mas também pela intervenção crítica, capaz de expor os meandros dos mecanismos determinantes da realidade.

Entende-se que a perspectiva adorniana no campo da filosofia moral se destacaria da tradição idealista exatamente pelo caráter irredutível da experiência, a qual não poderia se reduzir ao procedimento da análise teórica dos conceitos. A

---

[147] Referência ao capítulo sobre a Indústria Cultural na *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57-79) e aos demais textos do autor que abordam a temática.

primazia da experimentação concreta, e não somente a experiência como amostra de exemplificação sobre conceitos, seria o elemento fundamental. Assim, existiria algo em Adorno que sinalizaria para a valorização da dimensão estética na experiência humana, e em última análise, do impulso moral o qual dependeria das experiências estéticas diante do sofrimento alheio, ou seja, a experimentação que se veicularia tanto pela contemplação como por tomar parte da mesma concretude. Deste modo, o que estaria cingido na crítica kantiana e analisado em obras distintas ─ possivelmente pela simples exigência metodológica que o contexto moderno impunha ─ se veria articulado em uma relação dinâmica, na qual, não seria mais possível discutir o impulso moral sem considerar, ao mesmo tempo, a experiência estética do contato com o horror do sofrimento humano, assim como os tipos de conhecimento que seriam produzidos a partir de tal complexidade, ou seja, os efeitos epistemológicos que tal experiência seria capaz de proporcionar, tudo isso discutido no mesmo espaço de reflexão.

De acordo com Schweppenhäuser (2003, pag. 399), a teoria crítica de Adorno trataria da aporia estruturante contida na tradição da filosofia moral, na qual se estabeleceu a tensão entre a repressão e a liberdade. No interior do fenômeno, existiria elementos emancipatórios e repressivos, antagônicos e complementares. Tais elementos seriam constitutivos da tradição da filosofia moral, sem o que, não haveria razões para refletir sobre os limites ou as possibilidades da ação. Entretanto, sobre a noção de impulso moral, seria possível inferir uma dificuldade estrutural, qual seja: Se a moral estaria fundamentada em um impulso, na experiência concreta, então estaria desligada, ou poderia prescindir da reflexão intelectual, do conceito, ou seja, tudo se resumiria ao processo espontâneo de impulsos que se direcionam para o sentido moral?

A questão precisaria considerar que a teoria adorniana seria fundamentada na afirmação do antagonismo como constituinte e estruturador da aporia. Assim sendo, o impulso moral, embora partisse da experiência concreta, envolvido por outros aspectos, como o estético e o epistemológico, existiria, em contrapartida à presença do elemento reflexivo e teórico, de modo simultâneo e dinâmico na mesma experiência. Devido à sua própria constituição, o ser humano, em suas experiências concretas, não poderia prescindir de reflexão, ainda que esta fosse percebida como falível, assim como a reflexão não seria capaz de se esvaziar plenamente de

elementos concretos, ainda que estes fossem admitidos somente com grandes reservas. Tal raciocínio acompanharia as premissas da dialética negativa, ao considerar o impulso moral não como a redução da ação moral aos termos práticos, mas como uma espécie de disparador das experiências morais, nas quais existiria a presença constante da reflexão. Neste sentido, em qualquer experiência, se faria presente o antagonismo entre repressão e liberdade, emancipação e submissão, entre outros pares de opostos antagônicos e complementares, constitutivos da realidade. Assim sendo, por não se tratar de um problema real, a mencionada aporia seria dissolvida, uma vez que não configuraria um problema a ser resolvido, mas a simples descrição da realidade, das coisas como se apresentam. Debater a constituição antagônica da realidade seria uma forma de discutir a solução - ou a falta de solução - para um problema já abandonado na dialética negativa, qual seja, a possibilidade de síntese absoluta a partir dos processos dialéticos.

Nota-se que a perspectiva crítica sobre a tradição da filosofia moral, formulada por Adorno, negaria especificamente a negação que fora empreendida pela tradição idealista, a qual passaria pela transcendência kantiana e continuaria em Hegel, porém, neste, em bases dialéticas. Como afirmou Schweppenhäuser, do seguinte modo:

> A negação determinada da moral, à qual Adorno se refere, não deve chegar a extinguir a moral, mas sim evidenciar quando e até que ponto ela própria se torna imoral. O método da negação determinada é, para Adorno, um método crítico e não a fundação idealista de uma nova positividade, tal como para Hegel, ou seja, ele não significa uma transformação da moralidade numa moralidade substancial, mas sim a negação da negação no sentido formulado por Marx (SCHWEPPENHÄUSER, 2003, pag. 400).

Compreende-se que a negação do concreto como base das formulações teóricas - fundamento do idealismo moderno - já havia sido negada por Marx, em sua afirmação da concretude histórica. Adorno e os teóricos críticos seguiriam esta tradição marxista de negar a negação, não como uma espécie de ceticismo indiscriminado, mas como uma negação pontual, sobre aquilo que fora anteriormente afastado. Considerando a relação antagônica da realidade, não apenas o concreto e o histórico teriam sido negados pelo Idealismo, mas também o particular, em favor da universalidade, o indivíduo, em favor do coletivo e as

experiências singulares, em favor da ideologia dominante. O processo de negar a negação sinalizaria para uma retomada do aspecto de particularidade que teria sido obscurecido diante dos grandes sistemas. Muito embora Marx já houvesse iniciado esta tradição, talvez sua inversão identificasse na concretude outra forma de abstração, a partir da força dos coletivos e do movimento histórico que deveria, necessariamente, sobrepor-se ao valor do indivíduo, este, vinculado à antiga tradição idealista que estaria sendo negada.

Vê-se que, a despeito da forte ascendência da teoria kantiana na interlocução de Adorno com a filosofia moral, a afirmação do "imperativo ético após Auschwitz" (ADORNO, 2003b, p. 118) traria a negação das abstrações, marca distintiva da tradição marxista. Ao fazer isto, resgataria o valor da experiência particular no processo histórico apontando para um dado singular de regressão moral, o qual, por sua vez, estaria contido no desenvolvimento histórico da sociedade ocidental, articulado ao desenrolar coletivo. Tratar-se-ia de outro tipo de articulação entre o universal e o particular, tendo como partida o evento singular, seu significado específico e a força simbólica que este conferiria a termos mais amplos, como aquilo que, negativamente, seria desejável que não mais se repetisse. Deste modo, o imperativo ético da teoria crítica de Adorno não seria um imperativo universal, posto que não postulasse a conceituação de valores abstratos, os quais deveriam ser estendidos a qualquer experiência particular[148], mas teria como princípio os dados concretos de experiências particulares na História, as quais poderiam servir como contraponto a conceitos e, assim, estabelecer a análise teórica sobre o que seria ou não desejável em termos normativos, ou seja, a articulação direta entre conceito e coisa, o universal e o particular, não de forma indeterminada, mas a partir de relações diretas e a análise crítica sobre a validade de tais relações. Tal formulação no campo da ética exigiria a constante reelaboração, ou seja, o trabalho de análise a partir da experimentação, ainda que certos conceitos fossem aceitos momentaneamente como válidos. Uma espécie de convencionalismo crítico, o qual respeitaria as instituições gerais, em confronto com as experimentações empíricas, porém, estabelecendo mecanismo nos quais fossem possíveis a transgressão e a

[148] Ainda que uma leitura mais detalhada de Kant revele que também não foi esta a intenção do conceito de moralidade na tese kantiana, ou seja, Kant discutiu a moralidade como parte integrante da liberdade da consciência, e, portanto, em última análise, oriunda da experiência particular. Conferir a discussão do subcapítulo 2.1 deste trabalho, na qual analisamos a questão.

transformação da normatividade, quando as determinações não estivessem mais de acordo com a dinâmica da esfera prática, nas relações concretas.

Entende-se que a perspectiva adorniana sobre o imperativo ético na educação buscaria, por meio da inversão negativa de princípios universalizáveis, ou seja, aquilo que, a todo modo e universalmente fosse indesejado, o meio de produzir a verificabilidade empírica que teria faltado à teoria kantiana. Neste sentido, não seria a partir de construções intelectuais, ainda que oriundas de consciências livres, autônomas, capazes de formular os princípios morais universalizáveis, que os sistemas normativos deveriam se fundamentar[149], mas a partir da experiência concreta e do impulso moral que esta provocaria sobre o que, historicamente, houvesse produzido resultados indesejados, perceptíveis a todos que acompanharam os processos ou evidenciaram algo semelhante em sua experiência particular.

Contudo, poder-se-ia objetar: em que medida a formulação negativa de postulados morais se diferenciaria dos sistemas ocidentais, a partir da tradição judaico-cristã? De fato, desde as “tábuas da lei” judaica, as proibições se estabeleceram com base naquilo que, por ser reconhecidamente nocivo, por exemplo, o assassinato, deveria a todo custo ser evitado, tendo a punição como forma de coibição dos desvios normativos. Deste modo, qual seria a diferença entre a proposta crítico-negativa de normatividade moral e a prática consagrada do cumprimento de obrigações, negativamente, como forma de evitar ações nocivas à sociedade, e antes disso, evitar as punições cabíveis?

Estas seriam questões voltadas essencialmente ao problema da formação, e o questionamento sobre como a educação postularia objetivos morais em seus processos. Neste sentido, a discussão envolveria os princípios formativos para indagar se seria possível inserir a reflexão e a análise crítica sobre os efeitos de ações como as presenciadas em Auschwitz, não como a repetição de tradições ancestrais, mas pela via experimental, de tal modo a desenvolver o impulso moral despertado no comprometimento da população que se mobilizaria para que eventos como este não mais ocorressem, o que consistira na elaboração profunda dos

[149] Já que compor a normatividade desta forma seria como reproduzir, em outros termos, a concepção kantiana sobre os meios letrados, compostos por elites intelectuais, as quais seriam responsáveis por determinar princípios a serem acatados por outras parcelas da sociedade, menos capazes de formular por si tais postulações.

eventos históricos por meio do processo formativo, como forma de reduzir a possibilidade de repetição histórica, o que, por conseguinte, representaria uma espécie de aprimoramento social, em termos morais.

Sabe-se que, por muitas gerações, as escolas na Alemanha enfatizaram a análise histórica negativa, por meio de trabalhos empíricos, por exemplo, de visitação a locais nos quais foram preservados os sinais do holocausto, ou seja, a imersão e contato direto com os vestígios recentes da história. Isto foi feito com regularidade e intensidade, tendo como resultado a concretização por meio da formulação de leis específicas sobre o tema[150]. Entretanto, em paralelo, também estiveram presentes, ao longo destas mesmas gerações, manifestações claras sobre a persistência do antissemitismo, da xenofobia, trazida por vezes com o nome de nacionalismo extremista, de tal forma a apontar os limites da ampliação destas experiências profundas de elaboração do passado no processo formativo, ou ainda, a possiblidade de refletir sobre o quanto tais experiências podem se tornar superficiais e artificiais, não chegando a obter algum efeito psicológico profundo e, por conseguinte, social e significativo.

De todo modo, salienta-se a discussão a partir da perspectiva adorniana, em que se percebeu possibilidades de encaminhamento das questões morais por meio da negação determinada, isto é, o uso da resistência intelectual voltada para a experiência da oposição, na análise da particularidade como forma de elaboração de problemas concretos e históricos. Tais fundamentos não poderiam ser puramente discursivos, isto porque o valor lógico das sentenças, por si só, não seria capaz de sustentar as ações humanas, por mais coerentes e bem fundamentadas que estivessem no discurso. Consideram-se outras dimensões da experiência humana em interação e complementares às questões morais. Os aspectos ontológicos, epistemológicos, estéticos e éticos estariam interligados no processo de experimentação dos sujeitos em sociedade, ao longo do desenvolvimento da história. Neste sentido, entende-se que Adorno sinalizaria para a nulidade da normatividade moral que se baseie em apenas uma dimensão daquilo que compõe a experiência. Por mais potente e dominante que a dimensão racional discursiva fosse na sociedade, desde a Modernidade e ainda na contemporaneidade, sua legitimação

[150] Referência ao esforço de preservação de vestígios históricos em museus, e o implemento de leis que proibiram a propaganda nazista, o uso de símbolos nazistas ou a negação do holocausto (parágrafo 86 do Código Penal Alemão) atualmente estendida às atividades na internet.

dependeria da prática, e esta seria composta por um complexo que extrapolaria a dimensão teórica.

A experiência do horror da guerra, do holocausto, entre outros eventos traumáticos, representaria um tipo de experiência profunda, a qual não caberia nas restrições e limites da formulação teórica, em proposições lógicas. Existiria algo de pulsional em tais eventos – para utilizar a terminologia psicanalítica ─ que necessitaria ser captado por outras dimensões da percepção humana, para serem de fato entendidos, presume-se que foi a isto que Adorno se referiu. Neste sentido, a normatividade do imperativo ético, por mais bem formulado que fosse no plano lógico-discursivo, necessitaria da percepção do impulso moral, experimentado em ocasiões de contato direto, amplo, não fraturado ou reduzido, como parece ocorrer analogamente no caso do contato de espectadores com a pseudoarte da Indústria Cultural. Da mesma maneira, o "choque de realidade" produzido por experiências concretas que desperteria o impulso moral seria algo a se introduzir nos sistemas pedagógicos, na formação dos sujeitos, a fim de que sua formação, no aspecto moral, não fosse reduzida a uma pseudo, ou semiformação. Assim, da mesma forma que Adorno recomendaria expor os alunos à arte reduzida da Indústria Cultural, mas, a partir do processo crítico, analisar suas falhas, suas imperfeições, sua falta de potência no tocante à experiência estética, também, e de modo semelhante, seria necessária a criação de expedientes em que a experiência de contato com a normatividade moral que fundamentaria as relações esvaziadas, ou seja, as pseudorrelações contemporâneas, fosse exposta a estes jovens em formação, para a análise e entendimento sobre suas limitações. Este seria um meio de prevenção, ou de inoculação daquilo que, de outro modo, os formataria por completo na adaptação do existente.

Presume-se que a conexão entre as áreas serviria como premissa metodológica deste processo de elaboração dos meios de construção alternativas críticas para a formação, isto é, a interdisciplinaridade, assim como a não sujeição a sistemas prontos, estes que tenderiam a viabilizar a formatação coletiva à custa da experiência – trabalhosa, há de se conceder ─ de elaborar as relações amplas entre elementos da cultura local, histórica, individual, coletiva. Assim, não se trataria da criação de novas formas, mas, tão somente, a reelaboração do que existe, de

acordo com a experiência crítica, isto é a experimentação que não se restringiria a somente repetir ou copiar modelos prontos.

O problema da fundamentação moral, em Adorno, exigiria a interação com outras dimensões da experiência humana, as quais se vinculariam mais diretamente com o impulso moral. Assim como a razão lógico-formal não deveria reduzir a experiência do sujeito, também a dimensão estética e a ontológica não a reduziriam, ou não deveriam reduzi-la, a não ser em termos didáticos para melhor expor a complexidade de dimensões da experiência. Assim, a dialética negativa sinalizaria para campos de antagonismos não reduzidos a uma ou outra dimensão. Não trataria, tão somente, da oposição entre particular e universal, no interior da formulação lógico-formal de princípios teóricos, mas de dimensões com igual poder e importância na dinâmica dos sujeitos em interação com a realidade. Neste sentido, nas *Minima Moralia*[151], isto é, nos fragmentos de uma vida danificada que almejasse ser melhor, estariam contidas todas as partes da complexidade que sustentaria a vida humana, e cada uma destas possuiria alguma ascendência sobre o resultado da experiência, seja para a vida melhor, seja para a regressão à barbárie.

Schweppenhäuser, em referência à dificuldade identificada por Adorno na aplicação dos fundamentos morais da tradição filosófica ao julgamento dos responsáveis por Auschwitz, afirmou que:

> O julgamento moral universalizável que se deve fazer a respeito dos culpados permanece impotente em vista de sua incapacidade psicológica para agir motivado pela liberdade. Mas disso não segue que sejam inocentados por seu erro de determinação. Também a forma jurídica de executar o Direito, por necessária e moralmente legítima que seja, permaneceria sujeita à lógica da violência, que foi a base para a ação dos criminosos (SCHWEPPENHÄUSER, 2003, pag. 411).

Compreende-se novamente que esta seria uma questão com raízes fincadas no problema da formação. O que causaria assombro não seria apenas a capacidade de executar tais atos de violência, com frieza e sem nenhum tipo de critério de consciência, mas a incapacidade de estabelecer as relações completas diante dos acontecimentos. Poder-se-ia dizer, com alguma razão, que os acusados não

[151] Referência à obra homônima de Adorno: *Minima Moralia* (2008).

estavam presentes por completo nos julgamentos, como não o estiveram na função que desempenharam no holocausto. Uma parte humana significativa, responsável, por exemplo, pelo impulso moral, estivera soterrada por camadas e camadas de deformação, em instituições educacionais. A educação pela dureza, referida por Adorno[152], seria uma das expressões deste esvaziamento formativo, moral, neste caso, daqueles que foram capazes de levar a termo as ações mais terríveis da Segunda Guerra. Porém, não apenas isso, mas no limite, todo tipo de redução do processo formativo, na qual fosse enfatizado apenas um dos aspectos da racionalidade e da potencialidade humana, seria deformadora em potencial. Na Alemanha, devido ao paradoxo formativo e aos desdobramentos históricos ao final da Primeira Grande Guerra, reunir-se-iam as condições para criar o quadro mais terrível da civilização, no qual o apogeu da racionalidade lógico-formal contrastaria com a manifestação mais crua da barbárie, efeito da redução sistemática de outros aspectos formativos essenciais, neste caso, o esvaziamento da consciência moral em relação às ações praticadas.

Ressalta-se que, pelo fato de os sujeitos serem constituídos de dimensões diversas, a partir das quais perceberia a realidade, seria percebido e interagiria com outras percepções, seria preciso um processo dinâmico, em constante transformação, do qual, o aspecto lógico-formal seria apenas uma forma possível de entendimento. Quando então outras posições da percepção e de racionalidade se abrissem e fossem consideradas em meio ao complexo de relações, então a redução às determinadas leis imutáveis, universais, perderia o sentido, inclusive, parecendo menor do que era anteriormente, quando o caráter lógico-formal deveria ser o dominante e determinante nas relações. Assim, o processo empírico, no qual os antagonismos estariam vivos, como também, a pluralidade de dimensões constitutivas da experiência humana, passaria a ser a base e o fundamento das relações.

Considera-se que o princípio moral de que Auschwitz não mais se repita poderia ser assumido também como princípio de educação política. Isto porque, a formação que possuísse a moral negativa como norteadora das relações sociais produziria uma condição subjetiva, do indivíduo apto a participar das relações políticas no contexto democrático. A autonomia e a alteridade, isto é, a sustentação

[152] Referência à discussão desenvolvida ao longo do capítulo 3.2.

de posições livres de interpretação da realidade, em meio à multiplicidade de opções que são igualmente afirmadas, parece constituir o fundamento das democracias modernas, as quais dependeriam desta reelaboração da moralidade, de modo a rever tanto o ponto de vista dogmático religioso, como o ponto de vista da tradição moral idealista, e em especial a perspectiva kantiana – também predominante na cultura ocidental ─ na qual os princípios *a priori* teriam ascendência sobre a análise das condições concretas. Neste sentido, afirmar-se-ia uma espécie de ruptura crítica por meio dos objetivos morais da formação, de modo a pretender a reelaboração contínua dos princípios e objetivos de convivência em bases históricas, concretas, emergentes daquilo que sustentaria as antinomias estruturantes da sociedade e produziria resistência aos movimentos de supressão da diferencialidade[153].

Contudo, seria preciso considerar que, no que tange à formação em seu sentido amplo, a questão da autonomia enfrentaria dificuldades importantes de se consolidar. A despeito do apelo cultural em torno da noção de uma educação voltada para a construção da individualidade[154], em sentido dialético, Adorno chamaria a atenção para o fato de que, ainda, após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1960, e continuamente dando sinais de fortalecimento, existiria a estrutura social predominante na qual as individualidades seriam cooptadas por um sentido de objetividade e de coletividade sutil, mas poderoso, no qual as consciências, apesar da ilusão ideológica de uma suposta individualidade ─ o que se traduziria em individualismo e competitividade brutal ─, estariam imersas em condições objetivas de sujeição, as quais não seriam superáveis tão somente pela educação, já que esta equivaleria a somente um dos aspectos da formação em meio ao contexto social, a dividir espaço com outras dimensões da realidade que também participariam do processo da formação, ajustadas para suprimir ─ conservando ideologicamente ─ as condições de sujeição das individualidades.

Os sujeitos formados por este conjunto social, o qual envolveria a Indústria Cultural, os sistemas políticos, as estruturas de produção e consumo, as tradições

---

[153] Como é o exemplo dos movimentos nacionalistas ou afins, nos quais em lugar da autonomia e alteridade, prevalece a imersão em coletivos autoafirmados, e a recusa do outro diferenciado, uma recusa que acaba por se configurar em tentativas de supressão.

[154] Este fundamentado em parte pela herança moderna do projeto emancipatório, e em parte, pelo horror perpetrado pelo seu inverso, isto é, o anti-individualismo, nas experiências de identificação das massas com líderes autoritários e toda sorte de regressões à barbárie conduzidas pelo princípio de diluição do sentido de responsabilização individual sobre as consequências de atos específicos.

culturais, as manifestações estéticas, entre outros, teriam na educação, apenas um dos aspectos de sua formação. Esta realidade ─ bem descrita no ensaio *Teoria da semicultura* (ADORNO, 1996) ─ exporia a fragilidade ─ posto que ideológica ─ das construções de individualidades em meio à sociedade contemporânea, administrada, fraturada em sua possibilidade de oferecer a ampliação de experiências mais significativas para a formação das consciências. Supõe-se que a eterna repetição do mesmo, em todos os níveis e segmentos, finalmente teria realizado, em termos concretos a ideologia da diversidade e do pluralismo como aspecto dominante. No entanto, este pluralismo, em essência careceria da diferencialidade real. A consciência, reduzida a estas poucas possibilidades de experiência, assim replicadas *ad infinitum*, se enrijeceria na impossibilidade de apreender outras manifestações, as quais significassem uma efetiva experiência independente. Neste sentido, como afirmou o autor "existe hoje uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação" (ADORNO, 2003c, p. 152). Isto que foi afirmado, na segunda metade da década de 1960, parece continuar evidente e se fortalecendo dia a dia, nas gerações subsequentes.

Entende-se que a discussão de Adorno sobre a formação articularia a construção da individualidade frente à multiplicidade, diante da exigência contemporânea de autogerir as múltiplas experiências em constante transformação, um aspecto social que seria ressaltado posteriormente pelos pós-modernos, como marca distintiva da sociedade contemporânea, isto é, a fragmentação, a diluição e a multiplicação dos aspectos da realidade. Na teoria adorniana, insinuou-se a percepção de que a aparente complexidade seria, essencialmente, a multiplicação administrada do mesmo. Neste sentido, a exigência em se lidar com a multiplicidade e a mudança não seria um problema real, posto que tais transformações não configurariam alterações substanciais nas experiências. A repetição do mesmo, indefinidamente, exigiria consciências sujeitadas à necessidade de colaborar, passivamente, com o fluxo indeterminado de processos, os quais não seriam determinados pelos próprios sujeitos, ou seja, tal processo seria independente em relação ao desejo individual. Inversamente, o desejo individual, neste jogo de espelhos, refletiria um desejo coletivo e se identificaria com este, em uma nova edição daquilo que se convencionou chamar de anti-individualismo. Desta maneira, a ideológica individuação dos sujeitos corresponderia, em termos efetivos, ao

coletivismo obnubilado, encoberto pelo véu ideológico, uma nova versão de gerações aptas à identificação e diluição das consciências em contextos com características essencialmente totalitárias, ainda que no interior das democracias modernas[155]. Sinal deste fenômeno seria o modo como a fraqueza do eu, isto é, a incapacidade de realizar plenamente as experiências a partir de própria individualidade, seria identificável como traço comum, a ser recompensada nos padrões aplicados às relações sociais, produtivas ou políticas.

Diante do impasse histórico entre o anti-individualismo, no qual o indivíduo deveria, necessariamente, sucumbir em nome de um corpo coletivo representado pelo Estado ou por órgãos institucionais, e, por outro lado, um individualismo regressivo, selvagem e hostil às experiências que permitissem outros tipos distintos de manifestação das individualidades, isto é, um individualismo que seria, no mesmo sentido, opressor, posto que inviabilizaria a oposição com o outro diferenciado[156], sustenta-se o desafio educacional de formular experiências críticas, em uma perspectiva dialética, na qual a formação se situe entre e para além deste antagonismo viciado e limitador. Uma possibilidade seria a elaboração de uma concepção dialética negativa da realidade, aplicada aos processos formativos, de modo a determinar os objetivos da educação, tendo em vista a formação da consciência individual. Pressuporia o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações de entendimento com manifestações opostas, diferentes, isto é, a resistência tanto ao individualismo competitivo, como aos processos anti-individualistas, nos quais ocorreria de modos distintos a diluição da consciência em identificações coletivas. Significaria a elaboração experimental de um ponto crítico no qual se encontrasse – e, se afastasse, no sentido de expor analiticamente os mecanismos internos - esta oposição que, na verdade, parece ser uma falsa oposição, já que indicariam duas possibilidades limitantes da experiência com a realidade.

Existiria, na discussão sobre os fundamentos morais da formação, uma ampliação para questões que remeteriam a problemas, não apenas epistemológicos,

---

[155] Como identificado nos trabalhos conduzidos por Adorno nos Estados Unidos sobre a personalidade autoritária. Conferir o estudo realizado na década de 1940: *The Authoritarian Personality* (1989).

[156] Neste tipo de individualismo competitivo, a diferença é tolerada deste que signifique a tensão de forças entre iguais.

mas ontológicos. Deste modo, seria preciso perguntar: Qual o tipo de ser pretende-se formar com a educação adotada pelas escolas? Um ser pautado pelo sentimento de diluição em coletivos, ou um ser voltado para interesses individuais e a prática do individualismo estrito? O que existiria de quimérico e nefasto em um e outro extremo? Quais as possibilidades vislumbradas para além deste antagonismo limitante da experiência pedagógica?

A aposta na experiência crítica teria como pressuposto a ideia de que seria preciso sustentar a dialeticidade da realidade em bases negativas, ou seja, a ambivalência dos antagonismos insuperáveis, como característica constitutiva da realidade, a qual deveria ser percebida e tornada consciente, ao longo do processo formativo. A hipótese seria a de que, ao tomar posse da realidade, em sua ampla significação e em seus mecanismos técnicos ─ inclusive aqueles que historicamente teriam sido utilizados para a sujeição dos indivíduos e das coletividades ─, ocorreria a ampliação da consciência e do fortalecimento do ego, em uma espécie de inoculação do veneno que, ao invés de subjugá-lo, se tornaria, desta forma, sem efeito. Neste sentido, a "confrontação da consciência desleixada" (ADORNO, 2003c, p. 154), sobretudo desde a primeira fase da infância, seria mais efetiva do que qualquer outra medida formativa, no sentido de que, além de estimular a ampliação das possibilidades de conexões e experiências do pensamento e da ação, colocaria à mostra os mecanismos que possivelmente fariam parte dos processos ulteriores destes indivíduos, na convivência com toda sorte de apelos reproduzidos pela cultura, tais como: a propaganda, os movimentos coletivos de massa, líderes carismáticos e autoritários, relações de exploração, etc.

Supõe-se que, no fundo, este interesse, ou objetivo formativo, o qual se identificaria com um interesse ontológico[157], se articularia aos objetivos morais, no sentido de que este indivíduo teria mais possibilidade de estabelecer relações de convivência com a realidade, a partir de escolhas conscientes que levassem em consideração o interesse do outro, o benefício coletivo, em interação com os interesses particulares[158]. Sendo assim, existiria nisto, por meios construídos em uma sinuosidade típica da contemporaneidade, a reformulação de objetivos morais da educação, na medida em que a formação, em sua função ontológica,

[157] Posto que tenha por previsão formar um determinado tipo de indivíduo: crítico, resistente, e ainda capaz de conviver com a multiplicidade, ainda que esta, como vimos, possa significar em muitas ocasiões a mera repetição do mesmo.
[158] No fundo, nada mais de acordo com os princípios kantianos sobre a emancipação da consciência.

desenvolveria certos princípios coerentes com a necessidade de regulação das relações intersubjetivas, públicas, coletivas, em que se preservasse a possibilidade de individuação como uma exigência irredutível da constituição ontológica dos indivíduos. A ampliação das dimensões da liberdade, ou seja, a possibilidade de imprimir nas escolhas a parcela de consciência que pretenderia escolher livremente pelas ações acolhendo seus desdobramentos e consequências, recolocaria enfim os objetivos do projeto emancipatório, reconfigurados nos termos da contemporaneidade.

5. A ELABORAÇÃO CRÍTICA DO PASSADO

O presente capítulo desenvolverá o conceito de elaboração crítica do passado, tendo em vista a estrutura essencial da educação em sua perspectiva crítica. Discorrerá sobre a vinculação do conceito com a tradição filosófica abordada ao longo do trabalho, algumas referências que comporiam a interpretação do problema em termos contemporâneos, e o modo como a questão complementaria a discussão sobre o encaminhamento dos objetivos fundamentais da educação.

Inicialmente, haverá a análise sobre a origem do conceito de elaboração no interior da teoria psicanalítica de Freud, articulada à discussão desenvolvida ao longo das obras voltadas às questões de psicologia social, especialmente no *Mal-estar na civilização (1974c)*. Tal percurso se fará em perspectiva com a tradição filosófica moderna e as possíveis interlocuções com os fundamentos kantianos já expostos anteriormente, tendo por finalidade expor as relações e esclarecer as especificidades do conceito que será afirmado posteriormente, como fundamento complementar a uma possível reelaboração dos objetivos na educação.

Na segunda parte do capítulo, a análise seguirá a partir das comunicações de Adorno sobre os temas da educação, sobretudo, no contexto em que as questões do passado histórico seriam abordadas como um desafio, uma dificuldade, mas também uma possiblidade de redefinição das ações e finalidades projetadas para as práticas pedagógicas. Tal análise estará em perspectiva às referências discutidas anteriormente, assim como das obras principais do próprio autor, no sentido de justificar a inserção do conceito de elaboração crítica do passado como um elemento complementar ao objetivo de determinar os fundamentos morais como norteadores para o planejamento pedagógico.

5.1 O conceito freudiano de elaboração e a tradição filosófica

Neste subcapítulo, será discutido o conceito de elaboração do passado, a partir dos princípios da teoria psicanalítica de Freud, suas relações com a psicologia social e a articulação com a tradição filosófica moderna. Ao inserir o conceito, será analisada a possibilidade de considerar esta como uma habilidade complementar à proposta de redirecionamento moral das finalidades na educação. Assim, tratará da ampliação do debate para uma perspectiva histórica e social, tendo como eixo o desenvolvimento de habilidades subjetivas, dispostas a potencializar o processo de articulação crítica dos processos de formação.

Freud apresentou o conceito de elaboração pela primeira vez na obra *Repetir, recordar e Elaborar* (1974a, p. 97), aplicado ao plano subjetivo da clínica psicanalítica. Analisando as manifestações de recordação na clínica, perceberia que estas realizar-se-iam com maior frequência por meio das repetições, isto é, o paciente, ao repetir certos padrões comportamentais estaria, na verdade, recordando resquícios do passado os quais, por algum motivo, ainda não poderiam ser expressos pela palavra. Entretanto, observaria que seria preciso inserir outra etapa ao processo de tratamento destas recordações, de modo a conduzi-lo para o esclarecimento dos sintomas e possível melhora do quadro clínico, o momento da elaboração, posto que, a simples retomada de eventos do passado, por si só, não seria suficiente para o aprimoramento das condições dispostas no presente, assim como a projeção das ações em perspectiva futura.

Entende-se que a elaboração, em sua essência, seria produzida a partir da maturação da percepção subjetiva acerca dos impulsos, emoções e pensamentos trazidos à tona por meio do processo de recordação/repetição, na clínica psicanalítica. Exigiria o trabalho dedicado de interpretação dos sintomas e resistências, os quais fossem evidenciados ao longo do processo. Contudo, dependeria também do tempo de formulação destas percepções, de modo a desenvolver gradativamente o entendimento das experiências, com vistas a esclarecer eventos atuais, os quais escapariam à compreensão. O processo de elaboração, à semelhança de qualquer tipo de maturação, exigiria a paciência de não pular etapas, a insistência em repetições aparentemente ineficazes, assim como a perseverança em técnicas e práticas que pareçam não surtir efeito, tendo em vista o efeito projetado em longo prazo. Existiria, assim, a necessidade de reflexão

constante sobre a própria prática, e, eventualmente, o reencaminhamento de ações, de modo a obter melhores resultados.

Neste sentido, percebe-se uma espécie de processo análogo à questão da formação do sujeito, em sentido pedagógico. Isto porque, em ambos haveria o pressuposto da necessidade de maturação das ideias que surgiriam a partir do esclarecimento dos sintomas comportamentais, estes por sua vez, oriundos não somente da esfera subjetiva e do ciclo estreito das relações pessoais, mas ancorados em fundamentos mais amplos, da própria cultura em sua historicidade. À semelhança do processo de tratamento clínico da psicanálise, também a formação por meio da educação não poderia ocorrer em saltos, mas, ao contrário, necessitaria da observação de etapas precisas, as quais seriam impor-se-iam como pré-requisitos ao desenvolvimento das etapas subsequentes. Analogamente à elaboração clínica, existiria a maturação das experiências a partir de um tempo que não seria, necessariamente, aquele já determinado, podendo variar de um contexto para outro. Deste modo, a elaboração pedagógica do passado precisaria, de antemão, lidar com esta perspectiva relativa ao tempo, de modo a ressignificar os processos e recolocar o tempo a partir da própria experiência de elaboração e não vinculados às determinações externas.

Presume-se que tanto a elaboração no sentido clínico como a formação pela educação seriam processos perceptíveis apenas como projetos, isto é, como uma realização desenvolvida ao longo de um tempo. Além disso, tratar-se-ia de uma modalidade de projeto que não poderia ser balizada pelos mecanismos comuns de análise estrutural, já que, em muitos sentidos, produziria resultados que não completamente mensuráveis. Tal característica no campo pedagógico parece evidente quando, por exemplo, ocorre o reencontro de um professor com seu antigo aluno. Ao observar o sujeito portando algumas definições sobre uma determinada posição social assumida, a construção de vínculos culturais, e suas atividades na sociedade, o professor enfim seria capaz de reconhecer a importância das etapas de formação, assim como suas falhas. Estas etapas imperceptíveis, tanto no processo de maturação quanto na apresentação atual do sujeito, teriam sido, entretanto, cruciais na elaboração da estrutura emocional, epistemológica, estética, moral, e, por conseguinte, comportamental, do indivíduo em sua disposição presente.

A grande questão que surgiria neste ponto seria o fato de que o conceito de elaboração, diferente do conceito de formação, estaria fundamentado a partir da

estrutura já formada. Na elaboração psicanalítica, a consciência, desenvolvida a partir de uma série de processos, alguns destes prejudiciais para a constituição psíquica, ver-se-ia envolta em sofrimentos que exigiriam algum tipo de tratamento, no qual haveria a retomada de eventos pregressos e uma eventual reestruturação do entendimento e da percepção. Deste modo, seria preciso lidar com uma construção já desenvolvida, acabada em suas estruturas básicas, mas que, no entanto, necessitaria de revisões, reformas, correções, posto que estivesse em risco de ceder ante as intempéries da vida. Contudo, como seria a aplicação deste mesmo princípio, diante de uma estrutura ainda em formação?

Desconsiderando o fato de que a formação dos indivíduos pressuporia um desenvolvimento contínuo ao longo de toda a vida, nunca completamente acabado, isto é, tomando apenas o período de educação nas primeiras fases formativas, seria preciso considerar que o conceito de elaboração, no contexto pedagógico, possuiria um tipo de aplicação para além das estruturas do passado individual. Assim, o princípio de elaborar o passado, a fim de reconduzir a interpretação e o aprimoramento da realidade que aí se encontra, para além da história de vida do jovem ou criança em formação, concentrar-se-ia na elaboração desta consciência particular, entretanto, em meio ao contexto cultural e o processo histórico de formação da cultura, compreendendo que, este tipo de ação seria efetivo somente quando o esclarecimento crítico sobre o passado histórico fizesse parte, de modo significativo, da formação dos profissionais em educação.

Obviamente, não pareceria viável a exigência profissional, voltada aos educadores, de lidar com questões psicológicas específicas, para as quais existiria um amplo conhecimento a ser assumido dentro de especialidades clínicas. No entanto, a prática pedagógica, por envolver e definir, em certa medida, o contato dos jovens em formação com a cultura, isto é, a apresentação de uma carga de conteúdo que, por si só, já estariam, de certo modo, compostos por hábitos e padrões de pensar que conduziriam as relações humanas em sociedade para uma direção ou outra, exigiria destes profissionais a reflexão crítica sobre tais assuntos, o direcionamento intencional e consciente dos processos, a compreensão sobre o modo como as estruturas culturais e sociais teriam se formado para assumir a apresentação atual, assim como de que maneira este passado histórico e coletivo afetaria as relações imediatas, destes jovens entre si, com a família, com as instituições às quais estivessem vinculados e consigo mesmos.

Desta maneira, seria possível afirmar que o “cultivo em estufas”, isto é, a construção de bolhas voltadas à educação em uma determinada direção, é ineficiente, para não dizer, ilusória. Isto porque o processo formativo não poderia ocorrer no vácuo ─ ainda que na primeira fase da infância ─, tendo a escola como uma espécie de laboratório, no qual as vidas seriam geridas em um sentido ou outro, de acordo com a vontade dos gestores. A formação deste sujeito em questão seria constantemente atravessada por elementos externos. Estes, assim como os valores da própria família e dos profissionais que participassem desta formação, precisariam, a todo o momento sofrer o enfrentamento crítico, a análise e a exposição consciente. Algo semelhante ao processo de exposição das resistências apresentada no tratamento psicanalítico, em que estas costumam ser indicadas como formas de sintomas, os quais remeteriam a conteúdos pregressos a serem elaborados. No campo da educação, este processo lento, demorado, muitas vezes imperceptível, de elaboração dos elementos que emergem das relações pedagógicas, deveria se voltar ao objetivo de expor a tendência à repetição histórica, e elaborar esta condição para a avaliação consciente sobre o sentido tomado pela sociedade, os prejuízos de tais repetições e os caminhos de superação desta compulsão social a repetir os eventos que foram traumáticos. Nota-se que, um dos fatores que levaria à repetição histórica seria justamente a desconsideração da própria história, dos eventos ligados à formação da sociedade, e o modo como estes fundamentariam a dinâmica das relações nesta mesma sociedade, em sua versão atual, madura, e, em alguns sentidos enferma. Desta forma, o que pareceria natural e evidente, como exigência do processo pedagógico, poderia, no entanto, ser obnubilado pela automaticidade das técnicas, sobretudo, no contexto em que o foco se voltasse à obtenção de resultados no quadro da competitividade social, isto é, uma forma de educação destinada exclusivamente ao êxito classificatório.

Supõe-se que o processo de elaboração crítica do passado histórico seria mais eficiente se introduzido já na primeira infância, momento em que as estruturas psíquicas seriam maleáveis e dispostas à movimentação. Entretanto, antes disso, se apresentaria como necessária a formação dos próprios formadores, e a existência de nichos formativos nos quais este tipo de prática fosse valorado pela comunidade pedagógica, isto é, pelas famílias, pela instituição e pelos próprios profissionais. Considerando o todo do universo pedagógico e as discrepâncias entre um contexto e outro, talvez iniciativas como estas, em determinados locais, poderiam representar

uma parcela menor dentro do complexo formativo a envolver o sujeito em formação, já que não se trataria da criação de “estufas educacionais”, isto é, não poderia significar uma forma de afastamento em relação à estrutura social objetiva, mas, com o passar do tempo, e variando de um grupo ou sociedade para outro, haveria o predomínio maior ou menor desta intencionalidade formativa, voltada à elaboração da sociedade, isto é, o contato consciente com as mazelas sociais historicamente construídas, as quais estariam sendo reprimidas por comportamentos que, à semelhança das resistências, tenderiam a encobrir sua existência.

Entende-se que tal processo, aparentemente abstrato a princípio, seria passível de reinterpretação a partir de dados e observações concretas, as quais constituiriam elementos da análise crítica. Seria possível no Brasil, por exemplo, elaborar uma série de ações formativas com bases em dados sobre o racismo, a homofobia, a misoginia, entre outros aspectos culturais, os quais contrastariam diretamente com o imaginário popular[159] de que existiria a predominância da amabilidade, da tolerância e do pacifismo como marcas peculiares desta cultura.

Lembremos que, no interior do processo de elaboração crítica sobre as formas de educação adotadas, existiria a discussão filosófico-pedagógica acerca dos objetivos da formação, no contexto social, e as funções atribuídas a cada fase do desenvolvimento, o que exigiria uma concepção específica sobre a estrutura subjetiva do ser humano, em relação à objetividade social. Neste sentido, seria importante retomar o problema da concepção pedagógica a partir do projeto emancipatório moderno, em interlocução aos princípios psicanalíticos que foram inseridos.

Retomando a perspectiva kantiana, entendeu-se que embrutecer seria o mesmo que abandonar o indivíduo aos seus próprios instintos. No processo de formação, a educação teria a função inicial de ensinar o controle dos impulsos, dos desejos, enquanto requisito para as fases seguintes de desenvolvimento da inteligência, e, posteriormente, a autonomia[160]. Em *Sobre a Pedagogia* (1996b), Kant descreveria o processo de educação formal como o meio, no qual seria preciso aplicar métodos específicos, intencionais, no sentido de conter os instintos humanos

---

[159] Consideramos a constituição do imaginário popular a partir de características que teriam sido ideologicamente agrupadas na sociedade para, erroneamente atribuir a si um tipo de identificação coletiva que ofuscaria a realidade tal como se apresenta.
[160] Como visto no subcapítulo 3.1 deste trabalho.

e, posteriormente, transformar o homem no que seria de sua natureza em potencial. Assim, o homem malformado pela educação, isto é, com falhas ao longo do processo, e, sobretudo, na primeira fase de contenção dos instintos, poderia ser comparado ao animal que preservasse seus instintos, mas, ao mesmo tempo, ainda passível de ser domesticado, a ponto de atender a comandos e não representar qualquer tipo de ameaça, o que chamaria de “animais domésticos”. Em última instância, não seria capaz de atingir sua potencialidade, afirmada por meio da consciência autônoma. Como foi reiterado em outro texto, do seguinte modo:

> É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer tal tentativa. Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo quem deles se soltasse só daria um salto inseguro sobre o menor fosso, porque não está habituado a este movimento livre. São, pois, muito poucos apenas os que conseguiram mediante a transformação do seu espírito arrancar-se à menoridade e iniciar então um andamento seguro. (KANT, 1989, p. 12).

Observa-se que na tese kantiana a vontade nem sempre seria determinada pela razão, mas de outro modo, seria guiada com frequência pelo que o autor chamou de inclinações particulares, as inclinações como algo vinculado aos desejos e instintos. Entretanto, não parece haver a definição da condição humana enquanto espécie, mas acusaria determinadas falhas na construção histórica, deficiências que poderiam e deveriam ser revertidas com o desenrolar da evolução social. Esta questão da possibilidade de aprimoramento – perfectibilidade – conduziria a discussão diretamente para o campo da educação, na medida em que esta teria a função específica e privilegiada de agir no sentido de formar indivíduos destinados a aprimorar o uso da razão, a fim de guiar adequadamente a vontade.

Considera-se que Freud, em *Mal-estar na civilização* (1974c, p. 41), teria se dedicado a descrever o desenvolvimento do princípio da realidade por meio do processo formativo, no qual haveria a diferenciação mais ou menos adequada entre os objetos e o ego, isto é, entre o exterior e o interior. Isto que seria desenvolvido ao longo do processo de formação, construiria o pressuposto de que, na vida adulta, haveria como consequência a capacidade de distinção clara entre uma dimensão e

outra. Neste sentido, a clínica psicanalítica discutiria, entre outras coisas, os casos subjetivos nos quais existiriam patologias vinculadas, essencialmente, a não distinção entre tais dimensões, o desenvolvimento incompleto, ou deformado da percepção sobre a realidade. Deste modo, subjacente à discussão psicanalítica e ao projeto emancipatório moderno – guardadas as devidas diferenças contextuais ─, existiria o pressuposto sobre o que seria esperado do processo, ou seja, qual o objetivo esperado ou finalidade a ser atingida com o seu desenvolvimento e eventual conclusão. Em Kant, a finalidade constituir-se-ia na capacidade de o indivíduo pensar de forma autônoma, apto a fazer escolhas e direcionar suas habilidades para fins morais. Freud, no entanto, discutiria a questão do ponto de vista da economia de energias libidinais. O indivíduo saudável, ou normal, seria aquele que, na idade adulta, conseguiria se diferenciar e identificar os limites entre o plano objetivo e subjetivo, aquilo que se originaria de ameaças externas reais e aquilo que teria origem na atividade interna da mente. Configuraria uma espécie de parâmetro regulador, sobre o qual os mais diversos tipos de categorizações poderiam ser projetados, de tal modo que a noção de normalidade não fosse completamente desfigurada e fragmentada.

Nota-se, neste ponto, o modo como a teoria freudiana estaria inserida na mentalidade moderna. A necessidade de estabelecer parâmetros de normalidade ─ algo comum ao meio da ciência médica – remeteria aos paradigmas da Modernidade, em que os grandes sistemas racionais exigiriam a normatização, a partir de parâmetros universais, muito bem definidos. Considera-se, contudo, que Freud romperia, em muitos sentidos, com o formato mais usual destes padrões. Muitos de seus escritos, resultado da reflexão a partir da pesquisa empírica, trariam o caráter de experimentação, de abertura ensaística e de inacabamento, os quais, inversamente, seriam direcionados para uma série de princípios comuns à sua teoria desde o princípio, mas também retomados com frequência, reconstruídos, repetidos e reelaborados.

A partir de Freud (Idem, p.45), seria possível problematizar novamente a distinção kantiana sobre as fases de formação, de modo a retomar este problema que não foi completamente esgotado[161]. Se, de acordo com a teoria psicanalítica,

[161] Referência à discussão do capítulo 3.1 e 3.2 deste trabalho, nos quais analisamos as dificuldades na transição de uma fase à outra do processo formativo, na concepção kantiana.

todas as experiências mnêmicas formadas na primeira fase da infância permaneceriam na idade adulta como estruturas inerentes às novas construções e processos, os quais seriam realizados, essencialmente, pela identificação de substitutos externos para as primeiras formações infantis, então, como se daria a transição para uma fase posterior, de instrução positiva, na qual o indivíduo seria desvinculado, em parte, das orientações heterônomas de sua formação pregressa para construir a habilidade de compreender autonomamente as leis e exercer livremente as escolhas, a partir de sua própria consciência? Retoma-se, assim, o problema do "elo perdido" na formação, isto é, a questão sobre como se daria a passagem de uma fase negativo-repressiva para outra, afirmativo-emancipatória?

Seria preciso considerar que ou este elo não existiria, e neste caso o projeto emancipatório de formação não seria passível de se completar na vida adulta, ou, ao contrário, existiria de fato, um ponto de transição no processo formativo, no qual, o indivíduo passaria a confrontar "naturalmente" o poder heterônomo, em direção à construção de sua autonomia. Na primeira perspectiva, da repetição de padrões da infância, seria preciso abandonar a possibilidade de conceber a construção da autonomia, posto que a vida adulta representaria, tão somente, a repetição das relações construídas na primeira infância. A vida adulta, com suas aparentes escolhas, deliberações e relações complexas, estaria, em última análise, sendo guiada por padrões heterônomos da sociedade, os quais serviriam como substitutos para as ordens incompreensíveis dos pais e preceptores na primeira infância. Um impedimento mecânico sobre determinados pontos que fossem proibidos, sem que saiba o porquê. Tal descrição corresponderia diretamente aos modelos sociais baseados em autoridades centralizadas, mas também poderia ser inferido a partir dos mecanismos sutis de manipulação das consciências, identificados nas sociedades complexas da contemporaneidade[162]. Na segunda hipótese, seria preciso considerar quais os tipos de transformação ocorreriam no jovem que passasse por esta fase de transição, da infância para a vida adulta, e se existiriam fatores orgânicos responsáveis por determinar o rompimento da imersão no contexto de obediência, e a ativação de processos nos quais a consciência procuraria se afirmar a partir de sua própria individualidade.

---

[162] Como foi bem descrito pelos frankfurtianos.

Considera-se a afirmação de Freud sobre a importância de realizar distinções claras acerca dos tipos de instintos que funcionariam na economia pulsional dos sujeitos (Ibidem, p. 45). Ocorreria, no processo de formação, que alguns impulsos mais primitivos não seriam alteráveis, enquanto outros acompanhariam as transformações relacionadas ao ego. Neste sentido, os elos entre uma fase e outra, ainda que existissem, não poderiam ser expressos com clareza, não constituindo, inclusive, um momento específico a ser determinado no processo. Assim, a persistência de certos traços de primitividade no indivíduo adulto poderia revelar que, por um lado, alguns aspectos seriam constitutivos da estrutura humana e permaneceriam, invariavelmente, sob outras camadas sociais, e por outro, que o processo formativo, desde as primeiras fases, poderia ser ou não eficiente em realizar o objetivo de transformar certos instintos, de modo a serem direcionados para funções socialmente desejáveis.

Relacionada à discussão, e de forma latente à contemporaneidade, seria possível ainda perguntar: Afinal, por que ocorreriam os processos de regressão à barbárie? Quem deveria ser responsabilizado? Seria adequado atribuir culpa a alguma das dimensões do processo social ou formativo, ou a indivíduos específicos, os quais tivessem falhado no cumprimento de seus respectivos compromissos ao longo do processo? Certamente que as respostas a estas questões não seriam simples. Optar por suspender a questão da culpa, da responsabilização, significaria o mesmo que retirar a exigência ─ em última análise moral ─ de formar indivíduos capazes de viver em sociedade. Significaria suspender inclusive a importância da educação no processo formativo, isto é, a importância de ações deliberadas que tenham algum tipo de intencionalidade e determinem um fim almejado, o que colocaria em questão a própria estrutura civilizatória. Por outro lado, atribuir, tecnicamente, a responsabilização por determinados objetivos a se cumprir, de tal forma que as contingências estivessem submetidas ao que fosse traçado como necessário e irrevogável, significaria, em outra direção, suprimir e suspender a dimensão da subjetividade, de modo a atribuir um valor maior do que o devido à força do determinismo técnico. Nota-se que a subjetividade e as contingências muitas vezes se impõem às superestruturas da realidade, de tal forma a colocar em suspenso os grandes sistemas objetivos. De todo modo, ainda que a resposta não

seja imediata, trata-se de um antagonismo fundamental, para o qual, apesar das dificuldades, seria preciso continuar a refletir sobre o assunto[163].

Nota-se que Freud se concentrou na discussão sobre a importância da constituição psíquica na realização subjetiva. Como afirmou, do seguinte modo:

> A felicidade, no reduzido sentido em que a reconhecemos como possível, constitui um problema da economia da libido do indivíduo. Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo. Todos os tipos de diferentes fatores operarão a fim de dirigir sua escolha. É uma questão de quanta satisfação real ele pode esperar obter do mundo externo, de até onde é levado para tornar-se independente dele, e, finalmente, de quanta força sente à sua disposição para alterar o mundo, a fim de adaptá-lo a seus desejos. Nisso, sua constituição psíquica desempenhará papel decisivo, independentemente das circunstâncias externas (FREUD, 1974c, p. 54-55).

Uma vez que a realização da felicidade possível dependeria da capacidade de autojulgamento sobre as circunstâncias, isto é, a reflexão crítica, ou a capacidade de pensar autonomamente sobre condições que fossem peculiares e específicas à sua própria experiência, esta concepção relativa de felicidade, isto é, a possibilidade de obter o máximo possível das experiências em termos de satisfação, dependeria da formação psíquica dos sujeitos. Sua experiência, embora vinculada ao movimento coletivo, histórico, social, também seria específica, já que parece se referir à dinâmica de distribuição e aplicação libidinal, cuja equação seria variável de um indivíduo para outro. Tal concepção sinalizaria para a necessidade de individualização da experiência formativa, a fim de desenvolver ferramentas particulares, pelas quais fosse possível a obtenção das principais finalidades da vida, estas, intrinsecamente ligadas à obtenção da satisfação, do prazer, ambos identificados a esta concepção particular de felicidade.

Entende-se que a reflexão freudiana discutiu um grau importante de independência do sujeito em relação às determinações heterônomas. Entretanto, ao fazer isso, concederia a existência de fatores dependentes do campo objetivo, mesmo nas realizações máximas do sujeito, isto é, assumiria que algumas fontes de

---

[163] Também em Freud, é possível identificar este aspecto – característico da análise crítica – de sustentar aporias em algumas questões as quais não oferecem uma resolução imediata, notadamente no que se refere ao problema do desenvolvimento. Sua escrita expressou o processo direto de reflexão subjetiva, ou de interação ao contexto teórico no qual está inserido, expondo assim os antagonismos, divergências, objeções, avanços e retrocessos naturais da prática reflexiva. Produziu uma forma profunda de aproximação com o leitor, ao imprimir o caráter ensaístico capaz de tornar a leitura, ao mesmo tempo agradável e instigante.

felicidade seriam provenientes da influência de objetos externos e da relação do sujeito com a realidade. Esta relação com a realidade externa seria variável de um sujeito para outro, ainda que realizável por meio de objetos semelhantes. Isto porque as constituições psíquicas seriam também distintas, o que definiria o caráter plural e indeterminado das experiências, já que as possibilidades de formulação das relações entre o sujeito e a realidade se ampliariam em mais de um sentido. Esta variação ocorreria de um para outro, e em maior escala, também de um grupo para outro, o que justificaria a valorização da individualidade e a consideração de fatores contingenciais como parte integrante do processo formativo.

Desta forma, do ponto de vista psicanalítico, existiria uma espécie de dinâmica dialética a envolver, por um lado, a adaptação do sujeito aos desígnios da realidade, ao objetivamente estabelecido, e por outro lado, a escolha a partir do movimento subjetivo, o qual remeteria à constituição psíquica, esta mesma composta pela ambiguidade entre a realidade e as projeções imaginativas. No processo formativo, seria preciso cultivar este jogo antagônico, pelo qual seriam reconhecidas tanto as possibilidades de realização dos desejos, como seus impedimentos, os expedientes de prazer e desprazer, as ocasiões de escolhas mais amplas e de imposição objetiva da própria realidade sobre o indivíduo.

Ocorreria que, em determinados modelos sociais – e, por conseguinte, formativos –, a dimensão desta dinâmica seria reduzida, tanto no que diz respeito à concepção de realidade, como sobre a identificação dos processos que levariam à satisfação. Assim, devido às determinações culturais, as quais envolveriam costumes e crenças coletivas, certos ícones e símbolos representativos de realização assumiriam o protagonismo, de modo a representar a felicidade a partir da afirmação de um único caminho. Em certa medida, retoma-se a discussão anteriormente desenvolvida por Kant, sobre as possibilidades e limites da autonomia, tanto no que diz respeito ao pensamento quanto à ação[164]. Sobre isso, ainda seria preciso perguntar: Em que medida, e até que ponto a escolha individual poderia se impor aos determinantes coletivos e objetivos? Esta seria uma equação dependente, em última análise, da consideração de condições particulares, as quais conteriam em si o contraponto entre a constituição específica de eventos em relação aos determinantes históricos que houvesse atuado na formação da estrutura

[164] Referência à discussão acerca do conceito kantiano de liberdade, desenvolvida no subcapítulo 2.1.

psíquica, mental, dos indivíduos envolvidos na ocasião, isto é, não caberia qualquer tipo de fórmula que atendesse ao questionamento de modo geral e indiscriminado.

Contudo, apesar de dificuldades no que diz respeito à ampliação de concepções que dependeriam, em última instância, do procedimento específico e pontual, uma proposta crítica à educação sinalizaria para a multiplicação e aprofundamento das possibilidades formativas. Observar a ambiguidade constitutiva entre o plano subjetivo e o objetivo teria como efeito ampliar, e não reduzir, os caminhos possíveis para a obtenção do prazer e felicidade, assim como a disposição e aprimoramento dos mecanismos que serviriam na redução do desprazer, tanto em termos individuais como coletivos. Em muitos sentidos, seria preciso reconhecer que o processo pedagógico é atravessado por esta economia da libido, descrita por Freud, a qual seria determinante inclusive no processo epistemológico de relação com o conhecimento, de tal modo que, de acordo com os fatores libidinais envolvidos, seria possível reconhecer o nível de qualidade atingido no processo de aquisição do conhecimento e das experiências formativas.

Supõe-se que o ponto crucial da tese freudiana em *Mal-estar na civilização* teria sido definido a partir da afirmação de que a manutenção das estruturas civilizatórias dependeria, essencialmente, da renúncia de instintos poderosos, os quais não poderiam ser satisfeitos plenamente, e para os quais, naturalmente as energias psíquicas originais dos sujeitos concorreriam (1974c, p. 64). Nisto se ancorariam os processos de substituição e compensação como formas de escoamento destes instintos, direcionados para outros fins de caráter cultural, já que a vazão destes em sua forma primária colocaria em risco a possibilidade de manutenção da convivência social. O desenvolvimento humano, ao longo da história, teria desenvolvido mecanismos destinados a fazer sucumbir os instintos, em favor de exigências culturais prementes à vida futura do sujeito em formação. Tratar-se-ia, em certa medida, de uma aproximação ao que fora afirmado por Kant em *Sobre a Pedagogia* (1996b) isto é, a necessidade de contenção negativa dos instintos, como forma de possibilitar a aquisição da cultura em etapas seguintes de desenvolvimento, isto é, em experiências nas quais o sujeito conquistaria o acesso às vias mais elevadas de satisfação, a partir de expressões sublimadas dos instintos, como as artes e ciências.

Com efeito, vimos que, na perspectiva kantiana, haveria na primeira fase formativa a inserção negativa ─ isto é, por meio de privações ─ de certos padrões

comportamentais que seriam exigidos posteriormente, em fases ulteriores de formação, assim, como na vida adulta (1996b, p. 12)[165]. Este método, de antecipação das exigências culturais, seria abordado por Freud, no sentido de expor a constituição de uma determinada sociedade em específico, a europeia, e o modo como a supressão de grande parte da sexualidade, em favor de necessidades econômicas externas, pôde ser efetuada na história desta cultura, a despeito de grandes distensões sociais das quais foi palco. Como afirmou, do seguinte modo:

> Uma comunidade cultural acha-se, do ponto de vista psicológico, perfeitamente justificada em começar por proscrever as manifestações da vida sexual das crianças, pois não haveria perspectiva de submeter os apetites sexuais dos adultos, se os fundamentos para isso não tivessem sido lançados na infância. Contudo, uma comunidade desse tipo de modo algum pode ser justificada se vai até o ponto de realmente *repudiar* essas manifestações facilmente demonstráveis e, na verdade, notáveis (FREUD, 1974c, p.67).

Ressalvando o fato de que a sociedade, dividida em extratos sociais bem definidos, não exigiria o mesmo correspondente de repressão sexual a todos, havendo uma ampla gama de finalidades que determinariam a direção destes mecanismos repressivos, mas, de modo geral, a inserção prematura de proibições às manifestações infantis da sexualidade teria em vista o ganho futuro, no que diz respeito à manutenção da cultura. Compreende-se que tal inserção das repressões seria levada a termo por meio do processo formativo, desde sua fase preliminar, no meio privado, em que os valores sociais já começariam a operar, e posteriormente com maior força, no contato com a escola, isto é, na educação pública, coletiva, em que as possíveis "falhas" iniciais seriam corrigidas. É claro que a própria cultura ver-se-ia exigida de oferecer substituições para as privações sexuais ocorridas tão prematuramente, e estas seriam dadas, como foi dito, por meio de sublimações, deslocamentos, e demais mecanismos adequados ao período histórico. Nestas distinções seriam explicados os níveis de satisfação e as formas distintas de obtenção do prazer, a partir da análise sobre os tipos de sociedade e suas divisões internas.

Ressalta-se uma distinção importante entre duas dimensões da cultura, entre as quais se daria a ambiguidade que diz respeito à economia libidinal: a dimensão da família e da cultura. A família, descrita anteriormente por Kant como a dimensão

---

[165] Referência à discussão desenvolvida ao longo do subcapítulo 3.1 deste trabalho.

privada e particular[166], estaria em contraponto à cultura, ou dimensão pública, a qual exigiria a saída do indivíduo da esfera particular para adentrar em relações mais amplas e complexas. Existiria, assim, uma tensão entre a inserção na cultura coletiva e a manutenção na esfera privada da família. Na transição da esfera privada para a pública de educação, seria tensionado o antagonismo entre duas dimensões da própria cultura que tenderiam a reivindicar mais espaço. Tal fenômeno, aparentemente verificável na infância, seria repetido ao longo da vida, pela dicotomia entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, necessidades externas e internas. Os princípios de *Eros* e *Ananke*, amor e necessidade, atravessariam o processo de formação, para enfim se alojar na repetição das experiências dos sujeitos adultos, na forma de um antagonismo constitutivo, isto é, definitivo, na dinâmica deste com a realidade.

Em Freud, seria possível inferir o aspecto de cautela em relação às possibilidades de concretização de ideais formativos, presentes em Kant, mas também representativos da Modernidade, ou seja, o projeto emancipatório moderno, no qual haveria a noção predominante de que a cultura passaria pelo contínuo aprimoramento, em direção à perfeição. A agressividade primitiva, na qualidade de constituição da natureza humana, se apresentaria como impedimento em relação aos altos ideais de sublimação cultural na sociedade, posto que não trataria de uma condição provisória – tanto no aspecto individual como social –, mas de um traço constante, definitivo e irrevogável da natureza humana. Tal concepção se oporia, sobretudo, às afirmações de Kant sobre o desenvolvimento humano, nas quais se veria a sinalização para uma possível perfeição humana numa perspectiva futura, na qual o aprimoramento da espécie se daria a partir do uso de técnicas mais precisas no processo de educação, em que pese o desenvolvimento de atributos destinados à construção do indivíduo autônomo, disposto às relações livres em sociedade (KANT, 1996b, p. 16). Em outra direção, Freud apontaria para fatores biológicos, históricos e sociais, nos quais identificaria uma essência de agressividade no ser humano, constituída de instintos primitivos, os quais não seriam passíveis de superação. Compreender, aceitar, interpretar e relacionar adequadamente tais princípios no meio social, de modo a reduzir ao mínimo possível o nível de conflitos

[166] Conferir a análise do capítulo 3.1, em que expomos a distinção kantiana entre a educação privada e pública.

e choques que poderiam advir de tal constituição, seria a meta, realista e exequível, a ser burilada[167].

Na análise sobre o processo de desenvolvimento e definição do superego (FREUD, 1974c, p. 79), percebe-se a referência ao processo que levaria à condição adulta, do indivíduo capaz de agir por si mesmo, em meio à sociedade. Entretanto, diferente de Kant, esta constituição da individualidade não significaria, necessariamente, a emancipação, posto que não trataria do exercício pleno da liberdade intelectual. O superego, em sua elaboração, da qual haveria participação direta das influências exteriores de autoridade, os referenciais heterônomos, as conduções coercitivas e externas da vontade, representaria o ponto no qual a consciência haveria introjetado a realidade objetiva para dentro de si, passando, a partir disto, a operar internamente estas leis objetivas, isto é, não necessitando mais da vigilância exterior.

Considera-se que tal interpretação sobre a construção da consciência moral, a partir da teoria freudiana, recolocaria a problematização direcionada à concepção kantiana sobre o processo formativo, assim como o modelo de indivíduo autônomo a ser formado. O problema consistiria, justamente, no aspecto coercitivo da formação, o qual seria incompatível com a ideia de formar consciências livres e emancipadas. Embora houvesse em alguma medida a autonomia na manifestação individual composta pela regência do superego – seria preciso conceder – trataria, ainda, de algo semelhante ao processo automático, o mesmo que se veria, por exemplo, em autômatos, isto é, aparelhos programados externamente para reagir de acordo com certos comandos já determinados. Desta forma, se o projeto emancipatório fosse constituído, de fato, neste tipo de introjeção a partir de programações externas, então a ruptura com a formalidade, a abertura a eventos contingentes, e, em última análise, a dimensão da liberdade, responsável pelas transformações sociais, estariam restritas ao horizonte limitado de uma mesma realidade, reproduzida perpetuamente nos indivíduos, ou seja, a exata negação do conceito moderno de emancipação.

Supõe-se a necessidade de considerar que a ausência no desenvolvimento desta dimensão, chamada por Freud de superego, tornaria a consciência

[167] De todo modo, consideramos anteriormente que Kant, em sua distinção acerca do uso público e privado da razão, sinaliza também para a necessidade de instituições e do controle repressivo como algo constitutivo da sociedade, em contraste à noção de perfectibilidade. Conferir a discussão sobre o conceito kantiano de liberdade no capítulo 2 deste trabalho.

completamente incompatível com a vida social, isto porque, na ausência de tais limites internos, a manutenção da estrutura social exigiria formas constantes e exaustivas de vigilância e coerção sobre os sujeitos, os quais estariam a todos os momentos dispostos a romper com a autoridade. Assim, o desenvolvimento do sentimento de culpa e o superego teriam como função social transformar e redirecionar a agressividade, natural da constituição humana, de modo a agir internamente, como espécie de guardiã da consciência, capaz de impor – eventualmente de forma violenta para si mesma ─ os valores sociais, e a travar batalhas internas em favor da manutenção civilizatória.

A partir do trecho a seguir:

> É provável que, na criança, se tenha desenvolvido uma quantidade considerável de agressividade contra a autoridade, que a impede de ter suas primeiras ─ e, também, mais importantes ─ satisfações, não importando o tipo de privação instintiva que dela possa ser exigida. Ela, porém, é obrigada a renunciar à satisfação dessa agressividade vingativa e encontra saída para essa situação economicamente difícil com o auxílio de mecanismos familiares. Através da identificação, incorpora a si a autoridade inatacável. Esta transforma-se então em seu superego, entrando na posse de toda a agressividade que a criança gostaria de exercer contra ele [...]. O relacionamento entre o superego e o ego constitui um retorno, deformado por um desejo, dos relacionamentos reais existentes entre o ego, ainda individido, e um objeto externo. Isso também é típico (FREUD, 1974c, p.81).

Infere-se a interlocução subjacente em relação à tradição filosófico-idealista, e, em especial, com a teoria kantiana, no que diz respeito ao desenvolvimento humano. Como vimos, Kant situaria na primeira infância o foco de ação educativa, no sentido de imprimir, logo de início, nas dinâmicas comuns de socialização infantil, o peso da autoridade representada pela realidade em si, as relações de forças, as regras externas, enfim, o que – dito em termos psicanalíticos – seria o princípio de realidade. Esta análise freudiana exporia o fato de que a consciência sobre a realidade, suas proibições e a aptidão para a sujeição social dependeriam ─ como afirmara Kant ─ de uma inserção, na primeira infância, de elementos externos de autoridade, os quais, primeiramente, desenvolveriam a interação instintiva com tal pressão, sobretudo, o enfrentamento e a recusa, mas depois seriam introjetados na construção da consciência, na medida em que as renúncias seriam cada vez maiores e as concessões aos instintos primitivos seriam, por outro lado, cada vez menores. Neste sentido, existiria uma equação pela qual se perceberia que, quanto maior a renúncia dos instintos, maior o "volume" desta consciência “moral” e seu

domínio sobre outras dimensões do ego, ou seja, a ampliação dos aspectos restritivos da consciência em detrimento das pulsões e dos processos espontâneos.

Entretanto, ainda que a descrição de Freud sobre a economia libidinal reafirme certos aspectos do projeto moderno de desenvolvimento – a partir do modelo kantiano ─, seria preciso notar o questionamento sobre as consequências que um programa, destinado à ampliação irrestrita desta dimensão da consciência, o superego, traria para a dinâmica individual e coletiva. Assim, o problema seria formulado nos seguintes termos: O que significaria o predomínio absoluto do superego na consciência de um indivíduo em específico, ou de um grupo de indivíduos que se assemelhem neste aspecto? E, considerando possível tal predomínio, o quanto de liberdade, isto é, de exercício de escolhas autônomas, seria reservado à prática individual, completamente atravessada pela severidade de estruturas objetivas, as quais habitariam, de forma não perceptível, sua própria consciência sobre a realidade? Uma questão interessante, para a qual será necessário ir além da articulação entre a concepção psicanalítica e os fundamentos teóricos da filosofia na Modernidade[168].

Por hora, seria importante expor algumas ressalvas, no tocante à possibilidade de interlocução direta entre Freud e a tradição moderna, especificamente no que diz respeito à construção do superego como análoga à descrição kantiana sobre a elaboração da consciência moral e a transformação da natureza instintual do ser humano em sua segunda natureza, a natureza cultural. Uma destas consistiria no traço, característico da perspectiva freudiana, de evitar afirmações no plano puramente conceitual e buscar a retomada constante das bases na experimentação empírica, particularizada, como forma de contrapeso à argumentação teórica, e meio para fazer a teoria avançar. Neste sentido, e a partir da análise empírica de casos clínicos, observaria a possibilidade de uma espécie de independência relativa, no tocante aos modelos formais de educação e o processo subjetivo de construção do superego. Assim, em contraponto à teorização do processo, verificaria a ausência de uma relação necessária e absoluta entre os modelos formativos adotados e o processo de construção da consciência, já que esta relação seria passível de ser atravessada por outros elementos concretos não previsíveis, de tal forma que, por exemplo, poderia supor a ocorrência de

[168] Pretendemos retomar o problema no próximo subcapítulo, 5.2, no qual estas questões serão articuladas à tradição contemporânea da Teoria Crítica.

experimentações nas quais a adoção de modelos de criação não repressivos produziriam, em contrapartida, indivíduos que sustentassem um tipo de construção inflacionada do superego, e vice-versa.

Para além do modelo teórico, entende-se que a perspectiva freudiana consideraria os fatores filogenéticos e ontogenéticos mais amplos ou específicos, de acordo com cada caso, ou cada grupo em especial. Estes revelariam características capazes de descrever o desenvolvimento natural da espécie ao longo dos processos históricos, assim como os elementos acidentais do meio, todos estes, determinantes no processo de formação da individualidade. Deste modo, nenhum fator específico, em si mesmo, possuiria o monopólio do desenvolvimento humano, posto que este se daria pela combinação, desigual, dinâmica e não harmoniosa, entre os fatores determinantes e, ainda que fosse possível conhecer tais fatores na integralidade, a combinação entre os elementos diversos, atribuída a contextos e processos não completamente mensuráveis, imprimiria no desenvolvimento a impressão de uma espécie de indeterminação constitutiva, muito embora, a rigor, não o fosse.

Freud sustentaria a necessidade de distinção dos tipos de instintos, os quais não poderiam ser sintetizados em uma única substância comum (1974c, p. 76). O resultado da inibição dos instintos dependeria das características específicas identificadas em cada um destes, sua origem e forma de manifestação. Neste sentido, o instinto de destrutividade seria a forma instintual mais adversa às finalidades civilizatórias, ou seja, às modificações atribuídas pelas repressões e sublimações disponíveis na cultura, posto que não seria inteiramente compatível aos padrões civilizatórios contidos nos ideais de sociedade, e quando contidos serviriam primordialmente como instrumento de domínio e exploração. Estes, por sua vez, conteriam o potencial, constante, persistente de colocar em risco a convivência ou a sobrevivência em sociedade.

Kant parece haver compreendido a necessidade de transformação dos instintos em algo que fosse adequado à vida civilizada (1996b, p. 12). Entretanto, neste, compreende-se que o domínio negativo seria concebido de forma indistinta, como uma única energia que deveria ser – para usar os termos freudianos – modificada em suas finalidades e aplicada a fins morais, isto é, a objetivos que não tivessem em vista a pura satisfação de prazeres particulares. Todo o processo de formação na perspectiva kantiana seria concebido na direção de atender, em última instância, a esta finalidade moral, isto é, transformar os seres humanos, de animais

instintivamente agressivos e voltados para seus próprios fins particulares, para o que corresponderia, potencialmente, à sua segunda natureza, civilizada, cultural, na qual seria possível despertar o altruísmo por meio de técnicas de educação e inserção adequada à cultura. Esta condição sinalizaria para a concepção de liberdade, manifesta na prática da elaboração autônoma dos imperativos categóricos aplicados à dinâmica intersubjetiva.

Em Freud, entretanto, esta possibilidade parece ser afastada para o campo ─ já então desacreditado ─ do idealismo, ou seja, da elaboração de ideais teóricos sobre o homem e a civilização, caídos em descrédito pela comunidade filosófica e científica. Para preservar algum nível de confiança nas possibilidades humanas de convivência, e ainda ser realista quanto às capacidades de socialização, historicamente observáveis, seria preciso então realizar a distinção de camadas do psiquismo humano, nas quais estariam contidos elementos naturalmente divergentes, alguns destes não dispostos à modificação, outros desconhecidos, e, sobretudo, antagônicos em termos de finalidades, ou seja, alguns voltados para o exterior, outros para o interior, em combinações que acompanhariam a pluralidade de experiências concretas em suas imensuráveis manifestações.

Diante do exposto, a investigação se seria direcionada para a análise de possibilidades reais de formação, ou ainda, ao direcionamento de objetivos formativos, para os quais a educação tivesse em vista resultados exequíveis, ainda que não completamente mensuráveis. Se não é possível extinguir a agressividade humana, a qual inclusive se mostraria útil quando em sua inibição de finalidade, então o modelo de homem a se formar talvez pudesse ser outro, isto é, algum modelo ou proposta que sustentasse o próprio antagonismo em sua representação final. Entretanto, como seriam destinados tais instintos de agressividade, de modo a não atender fins autodestrutivos para a humanidade, isto é, a fins minimamente morais, ainda que não propriamente morais ─ em termos kantianos? Seria preciso, para isso, abandonar a moralidade kantiana e assumir finalmente que talvez o ser humano não estaria disposto, em sua natureza, a realizar aquilo que fora previsto no projeto de perfectibilidade moderno? Ou, em outro sentido, haveria meios de dispor e produzir a inibição de finalidades da agressão, para escoamentos que não interferissem, mas harmonizassem com o modelo de sociedade baseada na

afirmação de individualidades como forma de convivência coletiva, a partir da consciência moral?[169]

De qualquer modo, o modelo negativo da primeira fase de educação, como concebido por Kant, parece não ser suficiente para apaziguar este instinto tão poderoso e subsistente na natureza humana. Entende-se que um tipo de educação voltada plenamente à negação dos instintos, ainda que na primeira fase da infância ─ e talvez, sobretudo nesta ─, produziria historicamente modelos repressores de sociedade, não aptos a formarem indivíduos autônomos, ou mesmo pacíficos, isto é, não atingiria os objetivos almejados, ou seja, a preparação para um segundo momento de formação, o qual representaria a instrução positiva e a introdução do indivíduo na cultura e na sociedade.

Assim, a partir de tal entendimento, seria preciso considerar que a primeira fase do processo formativo não poderia ser destinada ao controle puramente negativo dos instintos, tendo estes como algo a ser completamente superado, inibido até o desaparecimento ou "varrido", por assim dizer, da natureza humana. Isto porque, simplesmente seria verificável o fato de que estes, quando reprimidos, não desapareceriam, mas ao contrário, seriam fortalecidos internamente à espera da oportunidade de eclodir, da forma mais violenta possível. Desta maneira, a primeira fase já deveria conter o caráter moral, entretanto, em outro sentido, isto é, com a finalidade de lidar com os antagonismos que fossem constitutivos da natureza humana já na fase da primeira infância, assim como o seriam posteriormente, na inserção do sujeito à sociedade.

Supõe-se que a análise dos modos e técnicas mais adequados, contudo, seria mais bem desenvolvido em outro tipo de investigação, mais específico ao campo da didática. Por enquanto, como forma de completar a discussão em curso, restaria observar brevemente o modo como Freud desenvolveu a ambivalência constitutiva do ser humana em sua metapsicologia (1974c, p.83). Em sociedade, o antagonismo entre os instintos de *Eros* e de Morte seria algo insuperável, problema para o qual existiriam diversas fórmulas e caminhos de apaziguamento, mas nenhuma de superação final. Nota-se que seria afirmado, em contraponto ao projeto emancipatório moderno, o caráter irreconciliável e insuperável de certas disposições humanas naturais, as quais não poderiam ser simplesmente transformadas ou

[169] Como foi discutido por Herbert Marcuse em *Eros e Civilização* (1968).

aprimoradas, mas deveriam ser entendidas e assumidas como o são, em si mesmas. O processo evolutivo da humanidade, inclusive na elaboração de modelos morais bem-sucedidos, passaria pela afirmação destes traços constitutivos e estruturais. Deste modo, o conceito de perfectibilidade, ou seja, o aprimoramento da espécie e da sociedade a patamares que fossem superiores aos atuais, seguiria outro caminho, no qual se considerasse a dialeticidade e a irreversibilidade de certos fatores essenciais.

No mesmo sentido, compreende-se que a questão da elaboração crítica do passado histórico representaria um tema importante a ser pensado na formação, como meio de lidar com a construção histórica deficiente, a qual seria composta por elementos ideológicos e comportamentais identificados como prejudiciais à convivência social. Este tipo de trabalho, no entanto, não competiria aos psicanalistas, os quais não atuam diretamente e de forma ampla na formação coletiva. Não dependeria também, somente de educadores, ou das famílias, mas de um esforço coletivo, na direção de identificar criticamente, expor e buscar formas conscientes de reversão de hábitos e modelos de pensamento em vigência. Estes, por se apresentarem em atividade, possuiriam uma força de inércia muito poderosa a ser vencida.

Sendo assim, a leitura psicanalítica, na qual haveria a discussão sobre os ideais formativos e os modelos de ser humano, parece fornecer uma perspectiva crítica importante para o entendimento da questão. Defende-se que a concepção de elaboração do passado, reconfigurada e inserida no contexto educacional poderia constituir uma perspectiva essencialmente crítica, e de resistência, uma vez que indicaria possibilidades de transformação social, a partir do âmbito da formação. Considera-se como pressuposto estrutural a antítese entre a adaptação e a resistência, isto é, a exigência de formar, tanto para a inserção social como para a reestruturação crítica daquilo que fosse passível de aprimoramento, indo além da redução pedagógica às capacidades técnicas e comportamentais exigidas pela sociedade em vigência, mas de tal forma a não prescindir completamente destas, assim como do acervo cultural e das relações sociais, como meio de conduzir transformações pautadas na reestrutura da realidade de acordo com as necessidades concretas.

5.2 A elaboração crítica do passado no contexto formativo da contemporaneidade

Neste subcapítulo, será analisada a perspectiva contemporânea do conceito de elaboração do passado, de tal modo a inserir a concepção no contexto pedagógico e considerá-la como complemento ao redirecionamento moral dos objetivos educacionais. Trata-se da interlocução entre as reflexões de Adorno sobre educação e a tradição filosófica moderna, de forma a considerar a discussão anterior acerca das contribuições da teoria psicanalítica em relação com a análise crítica. Assim, as questões discutidas no subcapítulo anterior, qual sejam, o conceito de elaboração e a estrutura do desenvolvimento no processo formativo, serão retomadas sob a perspectiva da análise crítica contemporânea. Espera-se que a articulação entre as referências da Teoria Crítica e as reflexões que surgirem a partir de tais considerações sirva para ampliar a discussão sobre o tema, de modo a situar adequadamente o conceito de elaboração do passado, no contexto da prática pedagógica.

A partir da discussão anterior, presumiu-se que o conceito psicanalítico de elaboração das condições intrínsecas, ambientais e contingenciais, as quais produziriam certo tipo de caráter específico, seria passível de ampliação, de modo a permitir a interpretação das características marcantes das sociedades, determinantes em sua dinâmica e forma de apresentação. Neste sentido, seria preciso considerar que, muito embora certos traços de personalidade, por exemplo, a frieza do sujeito frente à dor alheia, possam ser atribuídos à uma determinada individualidade e de sua história pessoal, também, em um sentido mais amplo, se revelariam como inseridos no contexto histórico e social ao qual pertencesse. Neste, certos comportamentos seriam estimulados ou desencorajados, premiados ou reprimidos, o que revelaria o rastro histórico a ser perseguido e analisado, de tal forma a entender as relações de compartilhamento, participação e contribuição no espaço coletivo, definidores de características comuns em perspectiva com os traços individuais.

Entende-se que os planos idealizados, nos quais seriam construídas concepções sociais diferentes daquelas encontradas na dimensão concreta ─ por exemplo, o ideal de sociedades harmoniosas, nas quais os altos princípios de igualdade, solidariedade e empatia fossem a regra e não a exceção – tenderiam a

esbarrar na existência de fundamentos já constituídos, isto é, bases históricas preexistentes, as quais deveriam ser consideradas anteriormente a qualquer perspectiva futura. Muito embora tal afirmação pareça evidente por si mesma, na prática, significaria a oposição à herança da tradição filosófica sustentada pelo pensamento idealista, na qual esta equação teria sido invertida – permanecendo assim ao longo de todo o processo de desenvolvimento da sociedade ocidental ─, ou seja, a partir de postulados teórico-ideais, haveria a expectativa de determinar as relações concretas e o modo como a realidade seria constituída. No campo moral, o postulado "tu deves", ignoraria, de algum modo, os fundamentos históricos ─ no sentido coletivo e nas particularidades ─ pelos quais certas determinações seriam estruturadas, seja por uma necessidade intrínseca de adaptação, seja por um desejo de aprimoramento das relações de convivência.

No conceito de elaboração do passado, aplicado ao entendimento de estruturas sócio-históricas, haveria a proposta de inversão da perspectiva idealista, de tal forma que o passado histórico da sociedade fosse investigado em perspectiva aos sinais e sintomas que seriam apresentados em sua estrutura atual, isto é, a interpretação da realidade imediata a partir de sua historicidade e, inversamente, a análise do histórico como forma de determinar – não absolutamente – as condições que se apresentassem no momento da prática. Tratar-se-ia de uma forma de inversão da lógica idealista, de tal modo a considerar a própria "fuga" para regiões ideais de construção teórica como uma forma de sintoma, ou resistência, a qual necessitaria de interpretação e esclarecimento, a fim de fazer a consciência – coletiva neste caso ─ retomar seu contato com a concretude e com a realidade histórica presentificada nos eventos atuais, considerando que a não elaboração deste processo produziria como consequência comum a repetição histórica, indefinidamente.

Nota-se que Adorno, em sua conferência *O que significa elaborar o passado* (2003a, p. 28) vincularia a distorção do conceito de elaboração do passado ao processo, subjacente ao povo alemão do pós-guerra, de recusa ou dificuldade em lidar com a culpa histórica. Deste modo, a elaboração, como forma de esquecimento ou negação do passado, representaria uma forma clara de distorção do conceito. Este, em outro sentido, sinalizaria para a característica de trazer à tona os eventos

do passado – em sua sintomatologia presente – para então compreendê-los[170]. Nesta compreensão, estaria envolvido o processo de desconstrução das defesas simbólicas, constituídas para amenizar o incômodo provocado pelo contato direto com a realidade, o que exigiria a exposição dos mecanismos que destinados a afastar a consciência das relações concretas por meio de elementos ideológicos, voltados à mistificação da realidade. Tal processo não se reduziria à simples reconstituição do passado, uma vez que a retomada de eventos anteriores serviria ao objetivo de interpretação da realidade presente, a partir dos fatores que lhe deram origem.

Compreende-se que a elaboração do passado, como forma de esvaziamento da culpa, esquecimento dos eventos mais traumáticos, ou a própria deformação daquilo que porventura fosse desagradável, constituiria a recusa de elaboração. Entretanto, o problema mais grave talvez não seja propriamente a negação dos fatos, mas a sua distorção conceitual atendendo a fins ideológicos, isto é, a realização de um tipo de compreensão histórica que não apenas recusaria a elaboração, mas a tornaria ineficaz. Deste modo, o debate em torno da ideia de elaboração do passado se configuraria no sentido inverso do que o conceito a princípio anunciaria, ou seja, sustentaria a afirmação do esquecimento do passado e da negação da culpa, ancorados na escolha precisa de lembranças esvaziadas de potencial crítico, ou homenagens públicas distantes do significado real dos eventos mencionados.

Neste sentido, a negação do passado estaria sustentada por uma ambiguidade de sentimentos, os quais necessitariam da reflexão dialética para serem expostos e elaborados. Existiria, por um lado, o desejo de seguir em frente, abandonar as sombras de lembranças dolorosas e incômodas, sobretudo por remeterem às ações e aos modos de pensar provenientes de situações extremas, inadequadas ao contexto presente. Por outro lado, a recusa das lembranças e da interpretação destes eventos do passado representaria também a não aceitação plena do erro, isto é, a recusa em discutir os fundamentos daquilo que teria levado aos eventos negados, dado que estes ainda se presentificariam em latência. Tanto o desejo e o esforço de abandonar o passado na forma de esquecimento, como a não aceitação deste, seriam atitudes voltadas para a manutenção dos resquícios daquilo

[170] Como discutido anteriormente, referência ao subcapítulo 5.1 deste trabalho.

que moveria situações extremas, uma constituição ambígua de sentimentos que atravessaria as relações com o passado e determinaria, em grande medida, a dinâmica do presente.

Assim, caberia o seguinte questionamento: Como lidar com o complexo psíquico que teria motivado o avanço do nazismo na Alemanha e continuaria fragmentado em meio à sociedade, como uma ameaça latente? Percebe-se que esta foi uma discussão premente ao contexto de Adorno, no final da década de 1950, mas que poderia ser ampliada a outras ocasiões históricas semelhantes. No fundo, remeteria a uma questão mais decisiva e desafiadora, qual seja: Seria possível dissipar os gérmens motivadores que levaram a termo o holocausto dos judeus e outras experiências semelhantes ao longo da história? Muito embora pareça não haver uma resposta simples ao problema, supõe-se importante assumir o campo da atividade pedagógica como fator decisivo, na medida em que o direcionamento de determinadas finalidades inseridas nos objetivos gerais e específicos da educação contribuiria para o processo de desenvolvimento histórico da cultura, seja no sentido de fortalecer os padrões já adotados, seja para a elaboração crítica da tradição cultural. Identifica-se neste direcionamento das finalidades formativas a ambiguidade entre a tendência à repetição do passado, por um lado, e o processo de elaboração e modificação estrutural da cultura, por outro. Em última análise e em proporções desiguais ao longo dos períodos históricos, a sociedade seria constituída por este antagonismo fundamental. Assim, a escolha – intencional ou espontânea ─ por certo tipo de educação determinaria, em maior ou menor escala, a forma de desenvolvimento desta estrutura. No caso do nazismo, parece claro – posto que já extensamente analisado – o complexo de sentimentos, desejos e padrões de pensamento que teriam sustentado e potencializado um momento agudo de violência, seguido pela dispersão e manutenção em latência deste mesmo complexo no interior da cultura.

No campo da estética, Adorno faria referência ao processo no qual os indivíduos apresentariam uma espécie de redução da capacidade para a experiência estética fora dos padrões que lhe fossem familiares, constituídos pela Indústria Cultural. Considera-se que, em termos pedagógicos, o fenômeno seria abordado a partir do conceito de semiformação (ADORNO, 1996). A incapacidade para a experiência estética, na qualidade de construção deficiente da percepção, configuraria um tipo de condição resultante da má formação da consciência, da não

criação de requisitos formais e estruturais da consciência - desde a primeira fase da infância - para se tornar apta a experimentar processos estéticos que exigiriam a ruptura com padrões convencionais. Em termos morais, ocorreria problema semelhante, isto é, a incapacidade de experiências morais efetivas, resultado da construção semiformativa, e, consequentemente, a inaptidão para a experiência política de acordo com o modelo democrático, no qual a individualidade deveria se afirmar de maneira autônoma em relação à coletividade, o particular em perspectiva ao universal, o prático e o teórico, isto é, a aptidão para experiências sustentadas pela dinâmica dialética, nas quais os antagonismos seriam base do processo. Em alguma medida, pareceria trazer a referência à noção kantiana de que os objetivos morais da educação deveriam se fazer presentes desde os primeiros momentos de escolarização, contudo, de maneira a incorporar os fundamentos de criticidade também como pré-requisitos do desenvolvimento intelectual, assim como a relação consciente com os limitadores objetivos da realidade social na interação com ambientes públicos, isto é, a experiência integral, composta por elementos racionais, afetivos, estéticos, práticos e teóricos, vinculados à experiência.

Entende-se que, no campo da política, a questão da latência de elementos culturais regressivos se manifestaria, por exemplo, quando, no interior de modelos democráticos, se afirmam posições manifestamente contrárias à dinâmica que sustenta a democracia. Uma aparente condição de aporia surgiria como desafio, na medida em que, por princípio, a democracia deveria permitir o processo de livre manifestação de posicionamentos e direções contrárias e, assim, permitir também a posição contrária à sua própria constituição, ou seja, a defesa de modelos autoritários, fascistas, discriminatórios, como legítimos no interior do jogo democrático. Por outro lado, a dificuldade da questão seria manifestada justamente em sua ambiguidade que parece ser constitutiva. Se a democracia deveria permitir a manifestação livre das posições e direcionamentos, estaria permitindo a ampliação daquilo que constituiria sua negação, e, por conseguinte, levaria à sua diluição. Entretanto, um modelo político, ainda que constituído da perspectiva do pluralismo e de antagonismos constitutivos, não poderia representar uma espécie de “vale tudo”, no qual tudo seria permitido em nome de uma liberdade absoluta de pensamento e ação. Nota-se que a democracia, assim como qualquer outro modelo de organização social, é constituída por regras, as quais exigem a adesão dos integrantes que participam de sua dinâmica. Aderir ao sistema democrático deveria, assim,

representar o abandono de intenções ou de práticas que fossem encaminhadas contra esta. Assim, ainda na democracia – em discordância com o senso comum – seria legítima a exclusão de integrantes que, porventura, estivessem em desacordo com as disposições fundamentais do sistema, assim como ocorreria em qualquer outro sistema de poder e organização social.

Retomando a análise sobre o conceito de elaboração, a ausência de mecanismos específicos e intencionais de interpretação do passado sustentaria uma dificuldade em tratar adequadamente, de forma direta, os eventos mais traumáticos ou significativos da cultura. Neste sentido, os sistemas democráticos, por vezes motivados pelo horror ao autoritarismo – o que poderia também significar a negação de sua existência em sua própria constituição ─, permitiriam a manutenção do próprio autoritarismo em suas fileiras, como uma ameaça constante a si mesma. Elaborar o passado significaria interpretar a culpa e superá-la, inclusive para que ações legais e práticas fossem empregadas de modo a evitar que o conceito de democracia se torne uma forma de subterfúgio à sobrevivência de tendências antidemocráticas. Adorno se referiu a isto por meio da expressão "corrosão por dentro" (2003a, p.29), a qual exigiria a capacidade de autocrítica, livre de tabus, culpas e eufemismos.

Supõe-se que este tipo de postura crítica não surgiria espontaneamente, mas dependeria do desenvolvimento intencional, ao longo do processo formativo. Seria plenamente possível e desejável que a educação fosse direcionada ao objetivo fundamental de formar indivíduos capazes de lidar com as camadas – pessoais e coletivas – constitutivas de sua existência. O processo de elaboração crítica, tornado hábito, por mais incômodo que pareça ser, serviria no sentido de fortalecer os alicerces das estruturas democráticas, uma vez que, ao expor a cultura em sua inteireza, isto é, livre de desvios, mistificações e modificações, reduziria os espaços internos de corrosão das instituições. Contudo, este encaminhamento poderia sustentar a seguinte questão: Afinal, reduzir os espaços de manifestação contrária à democracia também não seria uma forma de exclusão da diferencialidade e, por conseguinte, da própria liberdade? Ventila-se a questão – sem esgotá-la – a partir da reflexão sobre a importância de parâmetros mínimos para a existência de qualquer estrutura social. Neste sentido, a concepção de liberdade como licenciosidade, na qual tudo seria permitido, significaria a supressão de condições mínimas de sobrevivência coletiva. Um tipo de democracia que se afirmasse como a

ausência de impedimentos representaria também a liberdade da força e, invariavelmente, a supressão da possibilidade de convivência. Sendo assim, a democracia não poderia ser constituída por possibilidades irrestritas de manifestação e práticas, sobretudo quando estas se voltam contra si mesmas, isto é, contra a própria democracia. De outra maneira, significaria essencialmente a articulação antitética de posições contrárias e complementares, no jogo dialético de interesses, em que seriam buscadas as melhores opções para o momento. Assim como se mostraria como característica básica da dinâmica democrática a aceitação do predomínio temporário de posições antagônicas às suas, também a rejeição incondicional de manifestações contra o próprio jogo seria requisito fundamental a se exigir dos participantes.

Caberia, agora, articular esta discussão ao que foi desenvolvido anteriormente acerca dos objetivos morais do processo formativo, no sentido dialético negativo[171]. Considerando que a formação moral, destituída de fundamentos dogmáticos ou ideológicos, possuiria o interesse de desenvolver indivíduos aptos a conviverem em sistemas democráticos, sua formação deveria lidar com as dificuldades e ações voltadas a constituir nos indivíduos a capacidade de se movimentar em meio às antíteses, sem, contudo, agir para que estas sejam superadas por uma forma absoluta. Nota-se que, em essência, representaria um importante desafio formativo, já vislumbrado e em parte almejado por teorias educacionais, mas que, nas condições gerais da contemporaneidade se assemelharia a uma espécie de utopia distante, qual seja: formar indivíduos que, ao lidar com as diferenças e discordâncias, se disporiam ao jogo dialético, no qual as forças se chocariam de forma dinâmica, mas de tal maneira a não concorrer para a imposição de uma única força como absoluta, isto é, que a manutenção das antíteses figurasse como regra áurea, de modo a evitar o predomínio absoluto e permanente de uma particularidade ou outra, mantendo, assim, o jogo em sua dinâmica constitutiva.

Observa-se que os sujeitos, de modo geral, parecem se dispor ao jogo antitético, entretanto, com o intuito – declarado ou intrínseco ─ de prevalecer e, ao fazer isso, impor sua força, sua visão e sua perspectiva, como dominante e absoluta. O que pareceria um problema constitutivo da natureza humana, na verdade se

---

[171] Conferir a análise desenvolvida no capítulo 4.2 deste trabalho, sobre o direcionamento dos objetivos morais na perspectiva dialética negativa.

sustentaria pelas formas e técnicas, intencionais ou espontâneas que seriam empregadas na formação, atreladas diretamente aos princípios e objetivos formativos que atravessariam o processo de desenvolvimento dos indivíduos. No interior destas escolhas – como dito, nem sempre completamente consciente –, existiria o conjunto de valores e ideologias que embasariam as teorizações, as quais inversamente refletiriam modos de vida e de pensamento ancestrais, presentes naquela sociedade. Tratar-se-ia de uma dinâmica dialética, na qual as ações práticas levariam à teoria, e desta, de volta à prática. Levando em consideração a historicidade humana, isto é, as contingências que seriam específicas da espécie humana e a distinguiriam de outras formas de vida, seria preciso assumir que não se trata de um ciclo estritamente natural, mas de uma segunda natureza – nos dizeres de Kant –, passível de formatação, evolução e mesmo de desconstrução ou reelaboração.

Retomando a questão da elaboração do passado, percebe-se que Adorno em sua conferência (Idem, p. 30) insistiu em fazer menção a assuntos que eram prementes ao contexto do momento. Falou ao público, mesclado de cristãos e judeus, quando não existia ainda clareza sobre os detalhes do ocorrido, ao longo da Segunda Grande Guerra. Quase quinze anos após o fim da guerra, os escombros emocionais ainda estariam espalhados, sobretudo no que se referia à culpa histórica. Uma vez vencido o inimigo declarado e seus aliados, seria o momento de investigar a participação daqueles que, por medo, indiferença, insensibilidade, ou um conjunto de sentimentos, teriam buscado o subterfúgio da omissão como forma de sobrevivência. Eram feridas ainda abertas, as quais muitos se negariam a tocar.

Em analogia ao contexto da educação, de modo geral, verifica-se que certos temas ou narrativas constituem “tabus”, não mencionados pelas famílias e, de certa forma, ignorados pelos educadores. A escolha de princípios e temas a compor o processo pedagógico parece atender às demandas sociais, ancoradas pela dinâmica cultural preexistente, na qual haveria pouco espaço para a exposição de antagonismos. Estes seriam, por vezes, considerados difíceis de lidar, constituindo feridas históricas, traumas ou, simplesmente, dimensões mantidas invisíveis pelas narrativas oficiais. Contudo, assim como no jogo antitético da democracia, seria legítima a delimitação dos espaços e o impedimento de ações que se afirmassem no sentido do aniquilamento da dinâmica em processo. Pelo fato de se afirmar no antagonismo, uma educação crítica, como a proposta, necessitaria expor os limites e

evitar a afirmação daquilo que fosse constituído a partir de uma intenção específica de anular as demais perspectivas em jogo, de modo a deixar claro que um movimento semelhante sustentaria uma espécie de “anti-educação” no interior da sociedade democrática, ou seja, o reverso do processo dedicado a formar indivíduos aptos à inserção na prática da democracia.

Supõe-se que a afirmação absolutizada de perspectivas particulares teria produzido como consequência a supressão, ou antes, a repressão de outros elementos particulares da história social, subjacentes a determinado povo. Parece representar a inviabilidade do processo de elaboração do passado e o reforço do que – em termos psicanalíticos – poderia ser classificado como sinais e sintomas referentes às enfermidades no âmbito social. Entender os motivadores que teriam levado às omissões do passado, que sustentariam a negação do presente, que justificariam a atribuição da culpa a objetos externos e, assim, a relutância à autocrítica, constituiriam os fatores básicos do processo de elaboração do passado histórico. Entretanto, por mais claro que aparente ser o processo ─ sobretudo quando interpretado em analogia com a clínica psicanalítica ─, não pareceria simples do ponto de vista prático, isto é, exigiria uma disposição de consciência que se ampliasse coletivamente, a ponto de nortear as ações político-educacionais.

Problematiza-se a questão no sentido de que, se no esforço de análise aplicada a um sujeito em específico, já existiria uma grande dimensão de incerteza, posto que surgiriam e ressurgiriam constantemente mecanismos de defesa dos mais variados tipos com o objetivo de travar o desenvolvimento de elaboração, quanto mais estes se levantariam contra medidas que se propusessem a lidar efetivamente com a elaboração do passado histórico, em termos coletivos[172]. Tais dificuldades expressariam em termos sociológicos aquilo que, no âmbito psicanalítico, seria descrito como o processo de racionalização, uma das formas de defesa psíquicas mais empregadas pelos sujeitos em processo de tratamento psicanalítico. Um

[172] É importante, entretanto, pontuar certas iniciativas que produzem resultados interessantes, como por exemplo, os grupos ou “ateliês” autobiográficos, nos quais, a partir de perspectivas teóricas – como a fenomenologia heideggeriana ─, conduzem práticas voltadas à elaboração de projetos de vida, por meio da interpretação consciente e coletiva das experiências pregressas. Sabemos que os “ateliês autobiográficos” já são uma realidade em ampliação nos mais variados contextos. Considerar os estudos de Christine Delory Momberger (2006). Embora constitua um exemplo fora da tradição da Teoria Crítica e, portanto, para além do escopo do trabalho, seria interessante considerar a possibilidade de surgirem, eventualmente, experiências semelhantes que tenham como fundamento teórico os princípios psicanalíticos e críticos aqui expostos, inseridos como parte constitutiva do processo de formação.

mecanismo poderoso, no qual a consciência seria afastada dos fatores que constituiriam emocionalmente os eventos em questão, como no caso da culpa histórica pelo holocausto dos judeus. No processo de investigação dos fatos históricos ao longo da Segunda Guerra, por exemplo, teria ocorrido, em muitos momentos, a tentativa de amenizar a dimensão real dos acontecimentos, com a discussão em torno da contabilização dos mortos, ou – o que é pior – a identificação de responsáveis entre as próprias vítimas, isto é, fatores intrínsecos aos próprios judeus que teriam contribuído para o desfecho dos eventos[173]. Essencialmente, tal fenômeno remeteria ao processo em que parece haver o predomínio da razão instrumental – uma dimensão particular da racionalidade –, em detrimento das demais dimensões particulares que comporiam o entendimento. Esta espécie de invasão de um campo específico sobre outro determinaria uma série de reduções no tocante ao entendimento da realidade e, neste caso em especial, à questão da elaboração do passado histórico. Isto porque, a elaboração não se daria pela simples compreensão racional e técnica dos eventos. Existiriam fatores para além da razão lógico-formal que precisariam ser considerados, sem os quais, as lembranças e os eventos seriam esvaziados de sentido. No que tange à formação humana, a inserção da elaboração crítica como instrumento formativo passaria pela análise de dimensões da racionalidade que tenham sido eventualmente ignoradas, sobrepujadas pela ênfase da razão instrumental[174].

Como visto, Adorno identificaria na Alemanha do pós-guerra traços peculiares expostos na dificuldade em lidar adequadamente com a culpa histórica (2003a, p. 31), os quais, entretanto, presume-se, seriam estendidos a outros contextos sociais, e à própria atualidade. Representaria uma questão sensível a ser discutida, posto que, contra todas as possibilidades de elaboração do passado seriam levantadas poderosas resistências, tais como: a negação, a racionalização e a projeção da culpa. Os sintomas característicos deste processo seriam dados, justamente, no esvaziamento qualitativo, ou seja, na pouca importância e espaço projetado para a

---

[173] Importante notar que, muito embora, a discussão de Adorno gire em torno da questão do holocausto de judeus, por ocasião da análise sobre os efeitos da Segunda Guerra, o problema é passível de se estender a outros eventos históricos, ou mesmo casos particulares. Podemos observar algo semelhante agindo, por exemplo, em determinados casos de agressão sexual às mulheres, nos quais a vítima é responsabilizada por parte da violência sofrida.

[174] É interessante salientar o quanto a discussão se aproxima daquilo que, na atualidade, é debatido sobre as competências socioemocionais, isto é, a ampliação da formação para dimensões que extrapolam o simples treinamento ou aquisição de conteúdos e sinaliza para um conceito mais amplo de educação.

reflexão direta da história, assim como na deformação da análise sobre os fatos. Neste sentido, o contato com a história, com nomes, eventos e personagens passaria a ser uma exposição ineficaz de informações, a habitar uma realidade supostamente superada. Este equívoco cultural, isto é, a segregação do conhecimento histórico, em relação ao modo como estes se apresentam na dinâmica do presente, mostrar-se-ia compatível com a distinção radical entre disciplinas, áreas de conhecimento e, em última instância, entre os conhecimentos úteis e os inúteis.

Ampliando a questão para a dimensão econômica e produtiva, considera-se a incompatibilidade entre a estrutura básica da sociedade burguesa em relação à memória. O recurso às tradições representaria o equivalente oposto à lógica produtiva burguesa, na qual uma característica marcante seria justamente a ausência de temporalidade, isto é, a inserção de fatores exatos, replicados indefinidamente de modo a reduzir erros e aumentar a produtividade. Fórmulas atemporais do cálculo quantitativo determinariam as relações básicas de produção e, saindo deste contexto estrito para as relações sociais, sustentariam uma espécie de presentificação eterna, pautada pela dinâmica de mercado. Refere-se ao mesmo processo já discutido anteriormente na *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), responsável pela redução do potencial emancipatório da arte na Indústria Cultural. Assim como a arte na Indústria Cultural, a aprendizagem no interior deste modelo não comportaria, ou admitiria somente de maneira reduzida, danificada, deteriorada, os elementos de tradição, nos quais incluiriam o cultivo do tempo como elemento essencial do processo de formação. A relação com a temporalidade, na mesma medida que o contato com elementos tradicionais ─ inclusive a relação com a memória ─, estaria reduzida a segundo plano[175].

Nesse sentido, a incapacidade da Alemanha, enquanto sociedade, de elaborar seu passado recente no período do pós-guerra, não seria explicado somente a partir de sua tradição – muito embora houvesse elementos intrínsecos importantes a serem observados ─, mas também pela vinculação desta com os processos contemporâneos, para os quais, a negação do passado histórico, assim

[175] Em muitos contextos pedagógicos informais se tornou usual a expressão “perfumaria” para identificar – e discriminar – os processos de aprendizagem que são tidos como complementares, isto é, serviriam apenas como forma de aliviar a tensão proporcionada pelas disciplinas que exigem maior atenção e realmente importariam, no sentido da aplicabilidade e interação imediata com a dinâmica do mercado de trabalho.

como qualquer forma de temporalidade que afastasse a atenção para longe do imediato presente, seria algo a se rejeitar como princípio. O mecanismo de defesa contra a memória, e, por conseguinte, o impedimento quanto à elaboração do passado como forma de ressignificação do presente, seria pautado na exigência de negação, esta que não seria meramente psicológica ─ ainda que entendida no âmbito mais amplo da psicologia social ─, pois estaria vinculado ao aglomerado de fatores constitutivos da cultura: as relações econômicas, produtivas, políticas, estéticas, organizacionais, até se chegar aos processos pedagógicos.

Compreende-se que a permanência dos fundamentos constitutivos da regressão à barbárie seria identificável, não em eclosões inesperadas de impulsos inconscientes pelas massas, mas nas determinações vigilantes de consciências plenamente presentificadas, incapazes de romper com a afirmação constante das condições concretas e imediatas. Existiria, assim, a tendência de repelir como inadequado, indesejável, inútil ou improdutivo tudo que fugisse ao escopo da lógica quantitativa. Uma espécie de uma dimensão ideológica ultra nacional, no interior da qual – ironicamente ─ teria sido possível realizar, de maneira mais eficiente, massacres e processos de extermínio inimagináveis pelas antigas civilizações tradicionais. A razão técnica, como se observou, serviria de maneira indireta às tendências destrutivas que foram soterradas, mas que continuariam em atividade, subjacentes à excessiva vigilância racional. A figura do algoz administrativo, a lançar para as câmaras de gás milhares de pessoas inocentes, seria, enfim, o quadro mais representativo desta manifestação de frieza viabilizada pela negação da memória e da temporalidade.

Como já dito, esta parece ser uma discussão que poderia ser estendida para além das questões específicas da Alemanha, ou do período do pós-guerra. Abordaria diretamente a constituição do indivíduo, sua relação com a sociedade e as possibilidades de ampliação ou redução das experiências humanas. Elementos importantes desta análise seriam afirmados nos estudos que identificaram nas sociedades contemporâneas a presença de princípios fundamentais de repetição, vinculados aos padrões de fixação do narcisismo coletivo e a relação com lideranças manipuladoras, assim como a persistência de traços da personalidade autoritária, no interior de sociedades democráticas[176]. Ampliando ainda mais para a atualidade,

[176] Citamos anteriormente o estudo liderado por Adorno sobre a personalidade autoritária. Considerar a nota 155 contida no subcapítulo 4.2 deste trabalho.

nota-se que sentimentos semelhantes ao orgulho nacional, os quais motivariam o avanço de tropas contra inimigos, continuariam, em algumas medidas, latentes, seja em brigas de torcidas, manifestações político-partidárias, ou em eventos singulares como o ataque a imigrantes, a agressão a moradores de rua etc. Estas formas de violência, assim como aquelas evidenciadas no interior das escolas, parecem indicar, em última instância, a deficiência no processo de elaboração do passado, tanto em termos específicos, como naquilo que seria compartilhado como traço comum entre sociedades distintas.

Presume-se a importância de refletir sobre as consequências históricas deste tipo de supressão formativa, isto é, a análise sobre o que seria perdido e o que estaria em risco com a não elaboração adequada do passado histórico. Pareceria evidente que a manutenção das relações nas quais o potencial fascista fosse mantido como uma possibilidade – manifesta ou tácita – produziria, por um lado o mal-estar, dada a existência de uma sombra sobre as relações, e por outro lado, a ameaça objetiva, na medida em que condições extremas poderiam levar a eclosões deste sentimento em proporções imensuráveis. A perda, neste sentido, seria qualitativa, e mesmo nos contextos em que fosse difícil imaginar episódios semelhantes aos vivenciados na Segunda Guerra, dados os avanços sociais que determinados nichos teriam encontrado ao longo de seu desenvolvimento, seria preciso levar em consideração a dimensão global da realidade, isto é, as tensões e dificuldades que surgiriam na coexistência e interação constante e irreversível de sociedades distantes, cada uma com seu histórico particular a ser interpretado.

Assume-se que a elaboração histórica como competência fundamental do processo formativo representaria elemento essencial na pedagogia democrática, isto é, na educação que se voltaria para a formação de indivíduos aptos a se inserirem no modelo democrático. Faria parte desta competência a atitude negativa, na qual os antagonismos reativados pela memória trariam o material para confrontar o presente e interpretar suas falhas, suas incoerências e possíveis desvios. Tratar-se-ia de um tipo de competência complementar ao princípio da moral negativa, na qual as antíteses seriam expostas como estrutura essencial do processo[177], tendo a premissa de rejeitar o caráter contemplativo, passivo, diante da história. Indicaria a capacidade de articular as relações e contrapontos entre os períodos, avaliar

[177] Discutimos a questão do objetivo moral na perspectiva da dialética negativa de Adorno anteriormente. Conferir capítulo 4.2 deste trabalho.

criticamente as diferenças e tensões históricas e sociais, e assim fazer o juízo sobre o que houvesse de desenvolvimento e o que restaria para ser superado em relação aos traços de regressividade da civilização. De acordo com a própria noção de democracia, na qual haveria implícito o movimento ativo, participativo, do indivíduo perante a coletividade, a noção de formação baseada na elaboração crítica remeteria a este traço comportamental, importante na construção democrática da sociedade.

Caberia salientar que a discussão, embasada, sobretudo, pelas reflexões de Adorno sobre os problemas da educação contemporânea, refletiria sobre a educação no sentido mais amplo, como participante do conjunto que comporia o processo formativo dos indivíduos no interior da cultura. Neste âmbito, sustenta-se a afirmação de que os processos pedagógicos extrapolariam os fatores puramente racionais, no aspecto lógico-formal, na medida em que se relacionariam ─ e seriam atravessados – com outras dimensões para além do conhecimento teórico. A forma de lidar com sua própria história e, consequentemente, com a história social da qual participa, entender de que maneira o coletivo estaria presente nos modos de pensar e agir individuais, estabelecer relações e expor tensões e conflitos que seriam prementes de tais descobertas, seriam competências não restritas ao conhecimento teórico. Assim, a elaboração do passado, assim como o esclarecimento público de questões sociais ou históricas se tornariam mais efetivos na medida em que abordassem como objeto formativo não apenas os dados, fatos ou elementos da racionalidade técnica, mas a prática de trazer à tona as questões subjetivas, os meandros e as particularidades de sentimentos e ações que estariam implicados neste processo.

Contudo existiria, na questão da elaboração do passado histórico, uma série de dificuldades a serem observadas, em sua maioria, atreladas à necessidade de "educar os próprios educadores" (Idem, p. 45)[178]. Qualquer que fosse o meio utilizado para a abordagem do passado histórico com o intuito de elaborar criticamente a realidade presente, repensar as instituições e os valores em vigência ─ daí o caráter vinculado aos objetivos morais negativos ─ pareceria necessária a atenção específica para os fundamentos críticos de tais procedimentos. Isto porque, dada a flexibilidade da linguagem e do sentido impresso aos argumentos, o mesmo

[178] Fizemos anteriormente referência ao problema, no subcapítulo 4.2 deste trabalho.

objeto de análise, dependendo da forma de abordagem utilizada, poderia servir tanto para expor elementos de preconceitos, violência e agressão, no sentido de permitir sua reelaboração, como servir – ou ter o efeito – no sentido contrário, como forma de reforçar os mesmos valores regressivos.

Desta forma, pontua-se a necessidade de haver o desenvolvimento do princípio crítico aplicado às abordagens, na mesma medida em que se afirmaria a importância de superação das fórmulas gerais e padronizadoras. Por criticidade entende-se a capacidade de opor antíteses sem que estas representem a exclusão da multiplicidade, isto é, sem que se encaminhem para a síntese totalizadora, um pensamento absoluto. Essencialmente, significaria as bases de uma democracia efetiva, na qual o "jogo" democrático seria defendido pelos "jogadores", consistindo assim, na ambiguidade, na oposição e na ampliação do debate. Assim como seria antidemocrática uma postura fascista no interior da dinâmica democrática, passível de ser repudiada, também a formação que pretendesse o esclarecimento crítico, teria de buscar formas de ampliação da consciência como mecanismo legítimo de formação, e evitar ou rejeitar formas que, em sua natureza, fossem apelativas, isto é, redutoras das possibilidades de experiência com o pensamento. Supõe-se, antes de tudo, uma espécie de aposta profunda no processo de esclarecimento, isto é, na capacidade humana de aprimorar sua compreensão sobre a realidade, a partir de processos cada vez mais amplos. Em última análise, tratar-se-ia de uma reconfiguração do projeto emancipatório moderno, ou ao menos, um apontamento neste tipo de intenção formativa.

Entende-se que o conceito de elaboração do passado inserido ao processo de esclarecimento, isto é a noção psicanalítica de elaboração, introduzida ao contexto formativo, seria essencial à formação crítica, na qual houvesse a disposição de estabelecer relações entre o conhecimento formal e outras dimensões do entendimento humano, assim como as estruturas intrínsecas aos processos norteadores das ações e práticas humanas em sociedade. Nesse processo, seria importante compreender não somente as relações imediatas, como nas interlocuções dos sujeitos com a propaganda ou a Indústria Cultural, mas a presença da herança histórica, também em interação com as subjetividades. Desta forma, na mesma medida em que os mecanismos psicológicos seriam reconhecidos, por exemplo, na identificação das massas a líderes carismáticos e autoritários ao longo da história ─ por meio da análise dirigida, intencional, dos meios técnicos

aplicados ao processo –, seria possível o olhar analítico durante o processo formativo, de modo a explorar a constituição objetiva, as estruturas subjetivas dos indivíduos, as relações destes com o meio e consigo mesmos. Em conjunto, e não dissociadas, tais ações constituiriam uma importante dimensão do processo de "autoconsciência" mencionado por Adorno (Ibidem, p. 48), de forma a se manifestar tanto na resistência crítica perante os mecanismos de manipulação da propaganda mercadológica, como na disposição em elaborar constantemente a relação subjetiva em meio à objetividade social.

Imporia, no entanto, a necessidade de articulação pedagógica entre a compreensão da história e os princípios da psicanálise, de modo a explorar a analogia entre a historicidade individual, subjetiva e o desenvolvimento histórico da sociedade, na qual existiriam mecanismos intrínsecos a operar nos fundamentos das ações violentas. De certa forma, sinalizaria para o direcionamento moral da formação discutido anteriormente[179], mas de maneira a abandonar os fundamentos idealistas ou transcendentais para constituir-se em bases históricas, sociais e psicológicas. Desta maneira, a "inflexão em direção ao sujeito" (Ibidem) trataria de pontuar as ações pedagógicas a partir da necessidade de desconstrução e reelaboração de traços individuais e coletivos nos quais seriam identificados mecanismos, simbólicos e comportamentais, sustentadores do potencial de regressão, em desacordo com os valores construídos e legitimados historicamente.

Percebe-se que, na distinção entre os "assassinos de gabinete" e os "algozes" propriamente ditos (ADORNO, 2003b, p.117-118), Adorno distinguiu os primeiros, isto é, os ideólogos, como aqueles que desenvolveriam, no plano teórico-ideológico, aquilo que, mais tarde, configuraria os eventos históricos, ao passo que os segundos seriam aqueles executores diretos de medidas de extermínio, como em Auschwitz, e em tantos outros eventos ao longo da história, cooptados por esta espécie de domínio cultural, potencializado por deficiências agudas de formação, sobretudo no que diz respeito às finalidades morais. Apontaria então que, dada a capacidade humana de construir elaborações intelectuais das mais variadas, não seria possível, por meio da cultura ou da educação, evitar as distorções de interpretação sobre a realidade, do ponto de vista intelectual. Entretanto, a simples existência de doutrinas dispostas ao ódio e ao extermínio nunca teria sido condição suficiente para a sua

[179] Referência ao capítulo 4, no qual tratamos da questão da intencionalidade moral como princípio formativo.

propagação. Existiria a necessidade do encontro de condições férteis para se manifestarem, em contextos nos quais existiria a reunião de fatores, como a fragilidade de instituições, crise em infraestruturas básicas, discordâncias sociais e políticas, e em última instância, a incapacidade para a elaboração crítica da realidade, a partir dos eventos históricos conhecidos. A partir de tais condições propícias, finalmente se abririam os espaços para que formas extremas de ideologia fossem disseminadas em meio a sociedades inteiras, ainda que com alguma resistência, maior ou menor, de acordo com o contexto. Sobretudo, ocorreria nestes casos, a predominância do que, em termos psicanalíticos, seria chamado de "fraqueza do eu", isto é, a deficiência formativa na construção da individualidade, manifesta em sintomas como a frieza frente à dor alheia, fruto do endurecimento disciplinar despropositado, até a incapacidade de elaboração crítica do passado individual em relação ao evento histórico. Então, estes sujeitos, es vaziados em suas possibilidades de manifestação propriamente humana devido à defasagem formativa, estariam aderidos completamente aos coletivos e à imersão em ações destrutivas e limitadoras.

Ao refletir sobre a tradição crítica e, ressalvando as devidas distâncias contextuais, seria possível afirmar que o problema identificado na teoria kantiana referente às fases da formação[180] sobreviveria neste tipo de direcionamento da educação. Algumas das dificuldades discutidas continuariam em vigência, por exemplo: Como passar de um contexto formativo em que a consciência estaria completamente imersa na coletividade e conduzida por um poder heterônomo, para as condições suficientes ao desenvolvimento da individualidade?

Discute-se, no entanto, uma relativa ruptura das distinções formais entre as fases do desenvolvimento, propostas por Kant (1996b). Os princípios de criticidade, de autonomia e de alteridade, previstos na teoria kantiana como conteúdo do pensamento autônomo a ser desenvolvido posteriormente, no contexto do pensamento crítico contemporâneo, ganharia espaço de forma embrionária, já na primeira fase do desenvolvimento, de modo a competir com as tendências à submissão, à brutalidade e à dominação, constantes ao longo de todo o desenvolvimento e na vida adulta. Tendo então os pré-requisitos de criticidade

[180] Referência ao capítulo 3 deste trabalho, no qual discutimos a interlocução entre a teoria kantiana sobre a formação e a interpretação de Adorno aos problemas da educação.

fincados na primeira infância, haveria como desenvolver algum tipo de “antídoto”, isto é, uma resistência interna, às invasões coletivistas da consciência que viessem a se insinuar na fase da adolescência e da maturidade[181].

Entende-se que a noção kantiana de que a disciplina e a interiorização dos limites morais seriam pré-requisitos importantes a se desenvolver na primeira fase da formação, se mostraria, historicamente, passível de ser subvertida, para atender à formação de um tipo específico de sujeito, não individualizado, o qual poderia com maior facilidade, sucumbir aos mecanismos sadomasoquistas de adesão aos coletivos conduzidos por poderes externos ─ justamente o que teria sido manifestado no nazismo. Esta adesão à disciplina pela própria disciplina parece não somente impedir o ulterior desenvolvimento da reflexão autônoma, como facilitar a introdução de repressões e impedimentos à livre fruição de pulsões importantes, as quais, uma vez reprimidas e não elaboradas, consistiriam em potencial destrutivo nos processos de movimentos de massa. A expressão "educação pela dureza" (ADORNO, 2003b, p. 128) remeteria ao antigo ideal de severidade como modo de imprimir o respeito às autoridades constituídas, algo que no momento do pós-guerra seria revisto com muita atenção, neste caso, por meio da interlocução crítica em relação à Modernidade, com referência à perspectiva kantiana, mas também a toda a tradição da pedagogia alemã pregressa.

Considera-se que as ideologias seriam representações simbólicas dos modos de vida, e, em determinado contexto, refletiria o processo de predomínio de um grupo em relação aos demais, no que diz respeito à interpretação da realidade, daí seu caráter alienante. Sabe-se, também, de toda a complexidade que parece envolver a discussão dos "véus" que seriam esticados sobre as consciências, de modo a separá-las do contato com a concretude, assim como as dificuldades que uma proposta de resistência ou enfrentamento do domínio ideológico poderia acarretar. Ainda mais pelo fato, já observado na tradição filosófica, por exemplo, em Nietzsche (2013), e corroborado pela psicanálise de Freud, sobre a importância e o

---

[181] Consideramos o filme alemão *A Onda*, dirigido por Dennis Gansel (*Die Welle, 2008*), muito interessante como complemento à reflexão deste caso, sobretudo por se tratar da argumentação a partir de fatos. Nesta recriação de acontecimentos históricos vivenciados em uma Universidade dos Estados Unidos, apenas alguns indivíduos do grupo escolar possuíam a resistência ─ de caráter iminentemente moral ─ suficiente para resistir à experiência comandada pelo professor, ficando claro o quanto tal postura crítica foi construída anteriormente, o que sustenta o argumento sobre as consequências de deficiência formativa, em termos de moralidade, em fases iniciais do processo de desenvolvimento.

valor que possuiria a dimensão simbólica na constituição da *psiqué* e, por consequência, da própria sociedade. Assim, o apelo à concretude, à dimensão fatual como forma de inserir a consciência no processo de emancipação poderia soar, de algum modo, pouco legítimo, na medida em que desconsideraria a dimensão simbólica que precisaria ser habitada, e que, na verdade o é. A dificuldade seria traduzível pela seguinte questão: Como despossuir esta consciência coletiva de seus símbolos ancestrais e propor habitá-la com um imenso vácuo simbólico? De que modo este vazio, uma vez constituído, seria preenchido, e com qual intenção?

Supõe-se que este teria sido, desde o começo, o desafio para os filósofos críticos desde Marx, passando pelos frankfurtianos e chegando até os pós-modernos em um grau ainda mais fragmentário. Entretanto, a permanência das condições psicológicas e formativas que concorreriam para a concretização de eventos como o de Auschwitz[182] indicaria a importância de ações efetivas. A questão, ainda presente, poderia ser configurada da seguinte forma: Como pautar estruturas educacionais a partir de fundamentos e técnicas formativas nas quais se evitaria incorrer em erros já identificados e perceptíveis nos modelos de formação aplicados pelas gerações anteriores? Presume-se que a estrutura simbólica de um povo não seja passível de grandes transformações bruscas, mas as técnicas e práticas em vigência possuiriam maior flexibilidade e possibilidade de alteração. A Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, talvez influenciada por uma tendência intelectual predominante, a qual a Teoria Crítica faria parte, realizou interferências práticas no sentido de criar mecanismos legais e educacionais no sentido de enfrentar o passado incômodo, colocá-lo à mostra e, ao menos em termos concretos, isto é, sem as garantias do resultado subjetivo, afirmar plenamente e publicamente o desejo de que não se repetisse[183].

A elaboração do passado em termos coletivos consistiria não mais em evitar o mal em sua concepção abstrata, posto que isto já faria parte da realidade histórica (ADORNO, 2003b, p. 119). Em outro sentido, indicaria a necessidade de experiências não reduzidas, capazes de promover a compreensão e o reconhecimento dos retrocessos contidos na história, como forma de criar condições

---

[182] Ressaltamos novamente os desdobramentos de estudos semelhantes ao realizado na década de 1940 por Adorno e colaboradores. Conferir nota 155 contida no subcapítulo 4.2.

[183] Na discussão desenvolvida no subcapítulo 4.2, fizemos referência aos princípios legais que nortearam este esforço de elaboração do passado histórico. Conferir nota 150 contida no subcapítulo 4.2 deste trabalho.

para a reelaboração do presente. Incluiria o entendimento sobre a estruturação dialética contida no desenvolvimento social, notadamente da sociedade ocidental, assim como, a percepção de que os princípios da Modernidade - inseridos ainda na contemporaneidade - precisariam ser revistos, a tal ponto que se percebam claramente os antagonismos, por meio da sustentação de antíteses e da análise profunda sobre a complexidade contida na cultura.

Nota-se que o pressuposto moderno, compartilhado por Freud, de que o esclarecimento da consciência seria um passo importante no desenvolvimento da sociedade, permaneceria – ainda que problematizado – na contemporaneidade, de modo latente na forma de uma intenção pelo aprimoramento dos modos de vida. Contudo, tal espécie de boa intenção – ou boa vontade ─ se depararia constantemente com os fatos que negariam a afirmação idealista sobre a evolução linear da sociedade. Eventos históricos importantes deixariam em evidência que, imanentes à alta cultura, preexistiram os gérmens da barbárie, prontos a eclodirem em condições que lhe fossem favoráveis. Contra isso então ─ um fator verificável – os objetivos morais deveriam ser formulados, não mais como princípios transcendentais, afirmativos de determinados valores da tradição cultural, mas com o objetivo negativo de sustentar condições estruturalmente inibidoras e desfavoráveis à ampliação do potencial fascista e totalitário, ainda presente na sociedade[184].

Uma característica importante desta permanência do potencial regressivo na sociedade seria a identificação profunda dos sujeitos com a concretude ideologizada, isto é, o fenômeno da reificação[185]. A materialidade, passível de ser

---

[184] Podemos refletir que as soluções alemãs para o problema, qual sejam, pela via legal proibir manifestações públicas que remetam claramente ao fascismo e regimes autoritários, ainda que essenciais no momento de sua implantação, com o tempo perderam um pouco de sua potência formativa. Isto porque, os aspectos que fundamentam as leis, aos poucos deixam de se sustentar por princípios esclarecidos e passam a funcionar pelo mecanismo heterônomo da simples coação. Se tais princípios não são constantemente elaborados no âmbito da formação, a tendência é que se caia no esquecimento, ou perca sua potência histórica ao passar da ferida histórica recente para uma vaga lembrança de um passado distante, o qual não se percebem os efeitos de maneira imediata. Assim, as proibições, embora justificáveis no momento de sua implantação, perdem sua força com o desenrolar da história, pois exigem a sustentação formativa, a fim de que a simples proibição não provoque, como é natural, a resistência e a eclosão do seu contrário como forma de manifestação justificada pelo anseio à liberdade. É o que se verifica no ressurgimento de grupos nacionalistas, discriminatórios, protofascistas. Representam um desconhecimento histórico e uma defasagem formativa profunda, isto é, a incapacidade de experiência efetiva com a elaboração do passado, o que se sustenta a despeito do contato teórico com os conhecimentos veiculados na escola.

[185] Conceito de Georg Lukács desenvolvido em *História e Consciência de Classe* (2017), assumido com sentido semelhante por Adorno em suas obras, como já descrito anteriormente. Conferir nota 144 contida no subcapítulo 4.2 deste trabalho.

determinada pela lógica quantitativa e a previsibilidade técnica, seria adotada pelos indivíduos, identificados em tais padrões. O imperativo da eficiência constituiria o parâmetro de valor e finalidade, de modo a definir as relações, a partir do critério da utilidade ou inutilidade. Tal esvaziamento da subjetividade, carente de experiências humanas diferenciadas, projetaria no outro o vazio de significado presente em seu interior, o outro como reprodução de si mesmo, tornado produto. Esta análise explicaria, em parte, a capacidade de se fazer uso de pessoas como se fossem simples materiais, passíveis de manipulação, inclusive física, por meio da tortura. Nestes casos, a individuação estaria completamente distante das possibilidades de constituição do outro como um ser diferenciado, em última análise, distante da possibilidade do desenvolvimento de um mínimo de alteridade. Como continuidade de si ignorada, este outro que não seria mais do que uma projeção da própria consciência, expressaria o esvaziamento da capacidade de realizar experiências efetivas.

Enfim, ressalta-se que o caráter autoritário identificado no nazismo, convertido assim em termos psicológicos e sociológicos, não estaria restrito a este evento em específico, mas ao contrário, seria identificável para além dos processos extremos de extermínio, os quais seriam representativos maiores da regressão humana. Enquanto tais características, atribuídas às figuras simbólicas de monstros particularizados, como Himlemm, Borgus, Heichmann e Hitler, pareciam em alguma medida controláveis, posto que no fim da guerra os julgamentos dos derrotados teriam captado a esperança destes se revelarem como anomalias, pontos fora da curva, em outro sentido, autores como Hanna Arendt, Wilhelm Reich, Herbert Marcuse e Theodor Adorno sinalizaram para indícios de que estes personagens históricos representariam certos traços que poderiam ser generalizáveis em termos de psicologia social e sociologia. Seriam representações agudas de traços de caráter presentes e disseminados na sociedade que habitaram, e ainda, nas subsequentes.

Sendo assim, toda a discussão retornaria ao problema da formação, a partir da seguinte questão: Qual seria o objetivo formativo mais adequado para nortear as ações pedagógicas? Acredita-se que, a princípio, tais objetivos deveriam ser constituídos de premissas sustentadoras da convivência pacífica, entre indivíduos respeitados em suas particularidades e, ao mesmo tempo, capazes de admitir e colaborar para o ambiente coletivo. Aparentemente, estas seriam premissas morais,

ainda que não moralizantes, no sentido de postulados dogmáticos. Tal concepção contemporânea de moral remeteria, de alguma forma, aos fundamentos da reflexão kantiana, na medida em que reafirmaria a necessidade de transposição das barreiras contidas na prática pedagógica, reduzida à simples domesticação ou treinamento. Retorna-se à premissa do pensamento autônomo, isto é, a urgência de ensinar os estudantes a pensar por si mesmos, de modo a construir sua individualidade em meio coletivo, contudo, sem ignorar a complexidade e a sinuosidade experimentada na trajetória destes, e na própria história do pensamento, até aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi expor alguns fundamentos conceituais que atravessariam as relações pedagógicas e sociais, de modo tão imperceptível quanto determinante. O contraponto entre moderno e contemporâneo foi sustentado a partir do processo dialético negativo, no qual as antíteses foram expostas e assumidas como constituintes da realidade a qual se pretendeu descrever. Com isso, foi possível expor a permanência e a superação, a herança cultural subjacente às discussões contemporâneas, assim como as rupturas e reconfigurações dinâmicas nas quais o “espírito” de cada época seria sustentado.

No que tange à análise sobre os fundamentos da moralidade moderna a partir de Kant, considerou-se que os princípios norteadores desta teoria continuariam presentes no cerne dos valores ocidentais, de tal modo a interferir no direcionamento das ações pedagógicas e da organização social contemporânea. Percebeu-se que existiria na teoria kantiana a profunda interlocução com a tradição filosófica anterior à Modernidade, sobretudo, em relação aos princípios da ética aristotélica. Ao mesmo tempo, sua crítica teria plantado raízes que dialogaram com a contemporaneidade, dado o poder de influência da filosofia moral que desenvolveu. Entre as questões discutidas, ficou em suspenso a tensão entre o universal e o particular, no que se refere ao fundamento da vontade livre, isto é, o paradoxo vinculado à legitimação da ação, quando se considera a dupla vinculação a qual deveria estar submetida a ação propriamente moral, qual seja: a validade universal das leis e a inferência particular, da consciência livre, autônoma. Diante deste limite teórico, o qual repetiria a dificuldade que se apresenta na constituição empírica da sociedade, identificou-se a necessidade de sustentação dos imperativos éticos, também no sentido hipotético, isto é, na medida em que as leis fossem determinadas de forma heterônoma, independente do processo de esclarecimento individual, como forma de manutenção mínima das instituições sociais.

A perspectiva contemporânea sobre os princípios da moralidade kantiana trouxe a reflexão sobre a distinção radical entre as dimensões do universal e do particular como fundamento teórico-transcendental, para a definição da ação moral. Em contrapartida, a influência do pensamento histórico-materialista na filosofia contemporânea, notadamente em Adorno, exporia o antagonismo presente na dinâmica social, na qual o ideal e o real seriam antitéticos e relacionados de forma

interdependente e híbrida na fundamentação das ações morais, assim como na definição dos desvios de conduta, dos valores e do que se pretenda intolerável. Nesta descrição do processo histórico em que a sociedade ocidental foi constituída, seria identificável a oposição entre a moral kantiana e a moral consequencialista-utilitarista, sendo que, a dialética negativa mostrar-se-ia como ferramenta consistente na exposição das tensões e complementaridades que constituíram o período moderno e ingressaram na contemporaneidade como determinantes concretos e ideológicos das relações em sociedade. A moralidade, neste sentido, não poderia ser compreendida em sua pureza kantiana, assim como, não dependeria tão somente da imediaticidade utilitarista. Em termos contemporâneos, seria preciso sustentar os antagonismos e utilizá-los como forma de ampliação do debate e aprofundamento da crítica. Para tanto, estabeleceram-se interlocuções entre os autores principais do trabalho com outros discursos da tradição moderna e contemporânea que dialogariam com a problemática do desenvolvimento de questões éticas, na sociedade ocidental. Em última instância, pensar a constituição da filosofia moral exigiria a reflexão sobre o desenvolvimento histórico e as relações internas – sociais, políticas, econômicas, religiosas e estéticas ─ em movimento na dinâmica de determinada cultura.

Analisou-se que, em Kant, o processo de emancipação intelectual estaria vinculado ao conceito de liberdade, nos termos do exercício formal da inteligência capaz de desenvolver o pensamento livre. No contexto das relações sociais, esta forma de liberdade pressuporia a capacidade do indivíduo em elaborar autonomamente os imperativos categóricos, isto é, as leis universalmente válidas, a partir de sua experiência particular. Contudo, a estrutura social, devido à sua complexidade, deveria atender aos mais diversos níveis de desenvolvimento intelectual e moral, de modo a permitir o desenvolvimento e o processo de emancipação, na mesma medida em que assegura a convivência coletiva. A relação entre leis autônomas e heterônomas, os imperativos categóricos e os imperativos hipotéticos, a partir de um contexto que combinasse estes dois extremos e os diversos estágios intermediários de constituição dos indivíduos. O processo de esclarecimento, assim, dividiria espaço com dificuldades e dilemas intrínsecos à experiência concreta.

Em termos contemporâneos, percebeu-se que a concepção kantiana sobre a liberdade e o processo de emancipação sofreria reformulações, de acordo com as

transformações sociais emergentes. Entre estas, a dificuldade em se distinguir com clareza a esfera do público e do privado, dos usos específicos da razão, assim como o espaço de elaboração do indivíduo perante a determinação do plano objetivo. Foram exploradas as aproximações e distensões entre os principais filósofos do estudo, Kant e Adorno, em interface às influências circundantes e correlações encontradas ao longo da história do pensamento ocidental, de modo a ampliar as relações e expor a complexidade que configuraria a estrutura social contemporânea. Contudo, apesar das incompatibilidades conceituais e das distâncias cronológicas e contextuais, seria possível traçar linhas de continuidade e desenhar relações esclarecedoras no tocante a aspectos de repetição, antecipação ou resgate do pensamento, assim como a necessidade de reelaboração crítica, ou seja, a importância de se reconstruir a realidade tendo por parâmetro também a perspectiva particular, em relação dialética com os apontamentos universais.

Sobre a questão do desenvolvimento do indivíduo a partir do processo formativo, considerou-se que a teoria kantiana, embasada por princípios característicos ao contexto moderno, e sustentada pela capacidade crítica do autor em articular a diversidade de interlocuções à sua perspectiva pessoal, teria sido capaz de elaborar uma interpretação sobre o processo formativo que continuaria relevante à contemporaneidade, muito embora apresentasse traços pontuais e específicos à sua própria realidade. Viu-se que o autor dividiria a formação em duas fases muito distintas, a fase negativa, de contenção dos instintos e subjugação do aspecto selvagem, o que daria lugar ao desenvolvimento de uma segunda fase, positiva, de construção da cultura humana, a partir da instrução e da aquisição da autonomia. Esta última figuraria como o objetivo maior do processo, veiculado pelas técnicas pedagógicas, o que, entretanto, não poderia ser independente dos fundamentos morais implantados desde o início, na primeira infância, e identificados como essenciais na construção da natureza humana civilizada.

No que tange à interpretação contemporânea sobre a concepção kantiana do processo formativo, foram descritas as referências que se interpuseram entre um contexto e outro, isto é, entre os pressupostos de Kant referentes ao contexto moderno e aplicados na compreensão do desenvolvimento humano pela formação, e a reinterpretação destas noções por autores como Adorno, os quais, inseridos na contemporaneidade, retomariam a crítica kantiana a partir de uma perspectiva oriunda de determinações históricas muito específicas. Tal configuração serviria

para expor as possibilidades da ampliação e as problematizações fundamentais, de modo a impedir qualquer tipo de redução simplificadora. As diferenciações seriam importantes, na medida em que revelassem os modos como os processos históricos e a configuração social determinariam e seriam determinados pelas concepções teóricas, o que também reafirmaria a necessidade do teor crítico e criterioso a ser adotado em um estudo comparativo.

Sobre o primado moral da educação em Kant, foram analisadas relações do autor com outros teóricos modernos, de modo a expor as semelhanças e as tensões, vinculadas, sobretudo, à articulação teórica com outras obras mais abrangentes. A teoria kantiana, no que diz respeito às questões éticas, relacionaria o exercício da moral à prática da liberdade intelectual. Ao se tratar de educação, compreenderia então que o processo formativo deveria levar a termo esta potencialidade humana, qual seja, a capacidade de agir moralmente, isto é, tomar decisões esclarecidas e livres de acordo com a razão, o que seria um tipo de conduta universalizável, isto é, passível de ser utilizada por todos os indivíduos em favor do benefício coletivo. Desse modo, a teoria sobre o desenvolvimento humano a partir de técnicas pedagógicas seria o campo privilegiado de aplicação da filosofia moral, posto que tenha a premissa de reunir em si a articulação de todas as noções éticas na qualidade de norteadoras das finalidades educacionais.

O encaminhamento contemporâneo do primado moral da educação foi discutido a partir da introdução de elementos da dialética negativa de Adorno, incorporados ao campo da filosofia moral. Considerando, assim como Kant, a moral como fundamento da prática pedagógica, Adorno, entretanto, desenvolveria um tipo de reflexão que partisse mais de elementos concretos, da historicidade e da dinâmica social, assim como elementos psicológicos constitutivos, como princípios de articulação da normatividade. Esta não poderia ser reduzida a elementos teóricos, oriundos de uma dimensão específica da racionalidade, a saber, a lógico-formal, uma vez que, a totalidade do processo humano de formulação moral passaria pela elaboração mais ampla da experiência do indivíduo, em dimensões estéticas, ontológicas e epistemológicas, psicológicas, atreladas à experimentação da ação moral. Na educação, propôs-se a elaboração de princípios norteadores, os quais fossem embasados pela estrutura dialética negativa, na qual a realidade seria concebida na suspensão de suas antíteses fundamentais, como forma de ampliação e legitimação das manifestações particulares. Aprender com as antíteses e suportá-

las como parte integrante das relações concretas significaria o efetivo encaminhamento da dialética moral negativa, no campo da educação.

Sobre a reformulação teórica do desenvolvimento humano, estabeleceu-se a contraposição entre as premissas kantianas e a interpretação psicanalítica sobre os processos de formação. Tal análise acabou por envolver a reflexão sobre o modo de constituição e o desenvolvimento histórico da sociedade. As aporias, já identificadas na conceituação de Kant sobre as etapas a serem adotadas na educação, seriam retomadas em Freud, contudo, a partir de fundamentos diferentes, os quais revelariam características de transição entre o contexto moderno e o contemporâneo. Verificou-se que ambos os autores, Kant e Freud, permaneceriam relevantes para o entendimento dos fundamentos e da constituição da sociedade, assim como dos modos de desenvolvimento humano. O exercício teórico de contraposição conceitual, no qual foram reveladas tensões e complementaridades entre um e outro, contribuiriam para a compreensão da realidade presente, sobretudo, quando articulado às impressões oriundas ao contexto do qual partiu a análise.

Discutiu-se, por fim, a noção de elaboração crítica do passado histórico, isto é, a assimilação do conceito freudiano, oriundo da psicanálise, na qualidade de elemento formativo associado ao direcionamento moral da educação. A elaboração foi considerada uma competência fundamental a ser incorporada em uma proposta crítica, na qual houvesse o anseio por articular dimensões humanas que, por outras vias sociais ou pedagógicas, continuariam cingidas. Enfim, considerou-se que a análise crítica do passado histórico representaria importante fonte de conhecimento e ferramenta de interpretação dos conteúdos teóricos e práticos que compõem o acervo civilizatório, estando de acordo com a proposta de redirecionamento moral da educação a qual se fundamentaria, entretanto, na afirmação de antíteses e na dialeticidade negativa como forma de decodificação e configuração das relações sociais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **O fetichismo na música e a regressão da audição** (1938). Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1983. p. 65-108. (Os pensadores).

_____. Teoria da semicultura (1959). **Educação e sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, dez. 1996.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e Emancipação** (1970). São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003a. p. 29-50.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação** (1970). São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003b. p. 119-138.

_____. Educação – para quê? In: _____. **Educação e Emancipação** (1970). São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003c. p. 139-154.

_____. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003d. p. 169-186.

_____**.** O ensaio como forma. In: _____**. Notas de Literatura I** (1958). Rio de Janeiro: Editora 34, 2003e. p. 15-45.

_____. **Mínima Moralia. Reflexões a partir da vida danificada** (1951). Rio de Janeiro: Editora Beco do Azougue, 2008.

_____. **Dialética Negativa** (1966). Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

_____. **Teoria Estética** (1970). São Paulo: Edições 70, 2018.

ADORNO, T, W. et al. The authoritarian personality. (1950) In: _____. **Critical Theory and Society** – a reader. New York: Routledge, 1989.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Editora Companhia das letras, 1999, 50.

_____. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** São Paulo: Editora Ibéria, 1984.

_____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

BARRA, E. S. O. Arquitetônica kantiana e gravitação newtoniana. **Scientle Studia**, São Paulo, v.2, n.3, p. 327-353, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2000.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Editora Martins fontes, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Editora Escala, 2009.

_____. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Editora Edipro, 2016.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Rio de Janeiro: Editora Companhia Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Companhia Nacional, 1971.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** Uma História dos costumes. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990.

ESPINOSA, B. **Ética.** Rio de Janeiro: Editora Athena, 1975.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Editora Graal, 2006.

_____. **Vigiar e punir**. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

FRANCISCO, M. F. S. Autoridade e Contrato Pedagógico em Rousseau. In: Aquino, J. G. (org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Summus, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

FREUD, S. (1914). **Recordar, repetir e elaborar**. Rio de Janeiro: Imago, 1974a. (ESB, 12). p. 90-97.

_____. (1921). **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1974b. (ESB,18). p. 89-179.

_____. (1930 [1929]). **O mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago, 1974c. (ESB, 21). p. 41-92.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1978.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo.** Racionalidade da ação. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Editora Abril cultural, 1983. p. 31-68. (Os pensadores).

_____. **Eclipse da razão**. São Paulo: Editora Centauro, 2002.

JAY, M. **As ideias de Adorno**. São Paulo: Editora Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é Iluminismo**.** In: _____. **Paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 11-19.

_____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1996a. (Os Pensadores).

_____. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996b.

_____ . **Crítica da razão prática**. São Paulo: Editora Escala, 2006.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. **Metafísica dos costumes.** São Paulo: Editora Folha de S. Paulo, 2010.

_____. **A religião nos limites da simples razão**. São Paulo: Editora Escala, 2011.

_____. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

LAFEBRE, G. **O surgimento da Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.

LEBRUN, G. **Sobre Kant**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2010.

LIMA, N. O. O cosmopolitismo kantiano e a fundamentação dos direitos humanos. **Aufklärung**, João Pessoa, v.5, n.1, jan./abr., p. 53-60, 2018.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

_____. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Coimbra: Editora Almedina, 2017.

LUCKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

_____. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização. Uma descrição filosófica da obra de Freud**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1968.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia alemã.** Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1996.

MILL, J, S. **Utilitarismo.** São Paulo: Editora Escala, 2009.

MONTAIGNE, M. **Ensaios**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Editor Abril Cultural S.A, 1972. (Os pensadores).

NIETZSCHE, F. Verdade e mentira no sentido extramoral. In: **Obras incompletas.** Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Abril cultural, 1983.

_____. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Editora Escala, 2013.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

_____. **Diálogos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Os pensadores).

PROUDHON, P. J. **A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas**. São Paulo: L & PM Editores, 1998.

_____. **Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria**. São Paulo: Editora Ícone, 2003.

RATKE, W. **Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar:** textos escolhidos. São Paulo: Editora Autores associados, 2008.

REALE, G. **História da Filosofia Antiga.** Os Sistemas da Era Helenística. Vol. 3. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

RICOUER, P. Tolerância, intolerância e intolerável. In: _____. **Em torno ao político.** São Paulo: Editora Loyola, 1995.

RINGER, F.K. **O declínio dos mandarins alemães.** São Paulo: Editora Edusp, 2000.

ROUSSEAU, J.J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. **O contrato social.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

_____. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Editora Edipro, 2016.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**. São Paulo: Editora Autêntica, 2016.

SARTRE, J.P. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.

_____. **O ser e o nada**. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

SCHWEPPENHÄUSER. G. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 391-415, ago. 2003.

SÊNECA. **A vida feliz.** São Paulo: Editora Escala, 2006.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TEIXEIRA, A. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2000.

TRAGTENBERG, M. **Marxismo Heterodoxo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ULLMANN, R.A. **O Estoicismo Romano:** Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio. Porto Alegre: Editora Edipucrs, 1996.

WEBER, M. **Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

_____. **Economia e Sociedade**. V.2 Brasília: Editora UnB, 2009.

ZIZEK, S. **Menos que nada:** Hegel e a sombra do materialismo dialético. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.