

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

Por uma cultura do esclarecimento: notações sobre filosofia e educação¹

For a culture of enlightenment: notes on philosophy and education

Rosi Giordano²

Resumo

Este ensaio, fundado nos aportes da Teoria Crítica, resulta de uma reflexão acerca das relações entre a especificidade da filosofia e da educação, suas finalidades e destinos nas sociedades contemporâneas. Parto do princípio de que estas têm como signos a ruína da razão e a mercantilização da cultura, signos de uma ordenação socioeconômica que impõe a desumanização do sujeito. Neste contexto, sugere-se o exame de questões que constituem como que *imperativos categóricos* para toda discussão cuja temática implique o perguntar sobre o porquê e o para que da Cultura e, no interior desta, da Filosofia e da Educação.

Palavras-chave: Teoria Crítica; filosofia; educação; autonomia.

¹ Este ensaio foi, inicialmente, apresentado na forma de uma Comunicação Oral, no *Encontro Internacional de Filosofia e Educação* (realizado na Universidade de Brasília em junho de 2001) e, posteriormente, reelaborado para ser encaminhado à Revista do Centro de Educação, da UFPA.

² Doutora. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1871-2650>. E-mail: rosegiordano@ufpa.br.

Introdução

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo da transmissão da cultura (Benjamin, 1993, p. 225; grifo nosso).

Por mim não conheço senão uma verdadeira oposição, aquela dos *estabelecimentos da cultura* e dos *estabelecimentos da miséria de viver*: é à segunda categoria que pertencem todos aqueles que existem, mas é da primeira que falo (Nietzsche, 1975, p. 134; grifo nosso³).

Estas notações têm como origem o viver e um pensar *demorado* – um pensar *demorado*, pois que se debruça sobre as matérias que se lhe oferecem – de quem fala por fazer da Filosofia e da Educação como que tarefas de uma vida. São palavras, reflexões, surgidas, pois, do interior de experiências que, ao longo de minha trajetória de vida e profissão, se põem como objetos de um pensamento que se quer corrigido pela prática, em particular, pela da docência da Filosofia, exercida, fundamentalmente, junto aos cursos de Pedagogia, cuja finalidade primeira reside na formação de educadores. Educar educadores... educando-os, e a mim, por meio da Filosofia.

Minha fala reporta-se à experiência de quem educa na região Norte do país, especificamente, no Estado do Pará. Importa sublinhar o lugar de origem destas notações, pois, por razões derivadas da atual política econômica e de suas implicações para a política educacional, a estrutura deste lugar – suas especificidades – impõe adversidades diferentes e maiores do que as que vêm atingindo, sistematicamente, nos últimos anos, a educação e os educadores de lugares outros. O Norte do Brasil, constrange-nos a alojar a expressão *efeitos de lugar*, de Bourdieu (1999, p. 159), em virtude da necessidade de uma *análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico*, pois, tal como os guetos americanos – referidos pelo autor –, o Pará se nos apresenta como lugar privilegiado de abandono e ausências da corrupção beneficiada pela minoridade cultural, de toda sorte de limites e, conseqüentemente, da violência, fruto destes mal-estares que nos sufocam.

Motivada pelo desejo da compreensão do universal, remeti-me ao regional, sem que daí se deva depreender uma análise regionalista, filiada a um pensar personalista e estereotipado que, facilmente, torna-se presa de posturas xenofóbicas, antidemocráticas e totalitárias. Se assim procedesse, imprudentemente esquecida de referir a parte à totalidade social, o regional ao universal, não observaria como o Estado – em que pese a falsidade da oposição que se busca caracterizar entre neoliberalismo e estatismo – precisamente por retirar-se, fundamentalmente, a partir dos anos 70, das políticas públicas, em particular, das da educação e saúde, determina, aparentemente, de modo paradoxal, a situação de falência em que estas se encontram em nível nacional. Mas, cumpre ressaltar

³ As citações seguidas do sinal asterisco são traduções livres da autora.

o agravamento imposto pela política socioeconômica em curso, que salienta as desigualdades regionais, bem como as existentes entre o campo e a cidade, sublinhando estes mal-estares em meio a lugares e populações, há muito, já desfavorecidos.

É nesse sentido, que proponho a necessidade de pensar a partir de um lugar, por ser a experiência do sujeito a essência do pensamento filosófico, ao contrário do disposto pela disciplina científica em voga, coágulo do pragmatismo, que – ávida da objetividade imediatamente palpável, preferencialmente, sob a forma do lucro – se quer excludente da subjetividade do sujeito que, assim procedendo, pensa, apenas, o já pensado. Para fundamentar a proposição dessa necessidade. Adorno (1995) me auxilia:

Os pensamentos que são verdadeiros devem renovar-se incessantemente pela experiência da coisa, a qual, não obstante, só neles recebe sua determinação. [...] Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar por intermitências, ser perturbado por aquilo que pensamento não é. [...] Onde o pensamento filosófico mesmo em textos importantes, não atinge o ideal de incessante renovação a partir da coisa sucumbe. [...] A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado (p. 11).

Sigo, portanto, movida pela intenção de apontar bases filosóficas⁴ que me parecem constituir como que *imperativos categóricos* sobre as quais, acredito, devemos examinar as finalidades, bem como os destinos da Educação e da Filosofia.

Concebe-se, aqui, a Educação como momento constitutivo e constituinte das relações que se estabelecem, necessariamente, entre o indivíduo e a cultura, no interior de uma determinada ordenação social. Ao buscar apreender essas relações, em conformidade com o quadro de referências da Teoria Crítica, para pensar a Educação e a Filosofia, cumpre referir as relações entre o indivíduo e a cultura àquelas de natureza epistemológica, estabelecidas entre sujeito e objeto, dentre as quais evidenciam-se as atividades concernentes à razão e à consciência. Estas atividades, por sua vez, só podem ser realmente compreendidas em relação com a totalidade social concreta, posto que esta mediatiza, (con)formando, o pensar, as relações entre sujeito e objeto. Horkheimer e Adorno esclarecem as relações de determinação que se estabelecem entre o pensar, suas formas históricas, a ciência dele resultante e as formas vigentes da atividade econômica.

Muito antes de Turgot e d’Alembert, a forma burguesa do esclarecimento já se perdera em seu aspecto positivista. [...] Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar

⁴ Arrisco apontar bases filosóficas, consciente, entretanto, da transitoriedade do pensar. Pois “(...) não estar pronto e acabado e saber que não está é o traço característico daquele pensamento e precisamente daquele pensamento com o qual vale a pena morrer” (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 228).

tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens (1985, p. 51).

Mas a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada do espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o ciclo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo, mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. *O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade* (1978, p. 21; grifo nosso).

Pensar, pois, a Educação implica, no interior desta abordagem, necessariamente, pensar o próprio pensamento, as relações entre sujeito e objeto e, assim, a Filosofia, no interior do ordenamento socioeconômico capitalista. Tomo as palavras de Horkheimer e Adorno (1985). para explicitar de que modo se configuram as relações aqui propostas como síntese das relações de pertença entre educação, filosofia, indivíduo, cultura e sociedade⁵.

Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. Ela havia empurrado a paranóia para os recantos obscuros da sociedade e da alma. Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. *Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados [...] O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia* (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 18; grifo nosso).

O fragmento evidencia a possibilidade de fixar a natureza de pertença e mútua determinação das relações entre educação, filosofia, indivíduo, cultura e sociedade, ao apontar a enfermidade da cultura em meio à dominação que preside a ordem burguesa, a redução do pensar ao saber, por meio da conversão da cultura em mercadoria e o distanciamento entre a realidade social e a consciência cultivada – distanciamento que, revelando o alheamento entre sujeito e objeto, nega o conceito do esclarecimento e, portanto, a filosofia. Cumpre, aqui, distinguir entre, de um lado, os diferentes sistemas filosóficos que, ao longo da história da filosofia, pretenderam a identidade imanente entre filosofia e verdade e, de outro, o pensar filosófico que, opondo resistência à ruína da razão,

Consistiria em – sem nenhuma consideração pela autoridade constituída – sobretudo das ciências humanas – mergulhar nos conteúdos objetivos para perceber neles e não por cima deles o conteúdo da verdade. Isto seria, hoje, liberdade do

⁵ Convém considerar que, muito embora os conceitos indivíduo, cultura e sociedade mantenham, entre si, estreita relação, na medida em que não existem de modo “puro”, esta relação não exclui a especificidade de cada um deles. A relação de implicância entre os referidos conceitos, bem como suas especificidades, é objeto da obra *Temas básicos de sociologia*, de Horkheimer e Adorno, 1978.

pensamento. Verdadeiro seria este quando, liberado da maldição do trabalho, descansasse por fim em seu objeto (Adorno, 1995, p. 25).

Para além disto, entretanto, o fragmento anteriormente citado, de Horkheimer e Adorno, afirma a noção de indivíduo como coisa fundamental à consolidação da forma burguesa de ordenação social à qual corresponde, necessariamente, uma certa cultura, uma determinada forma do pensar... do educar.

Ao indicarem o *valor mercantil da personalidade*, Horkheimer e Adorno, revelando o indivíduo como coisa mercantil, mais propriamente, como mercadoria, desvelam que o atual ordenamento econômico impõe a desumanização do sujeito, ao submetê-lo à necessidade de abdicar de seu próprio eu, pois os indivíduos “só podem manter-se se renunciam a ser eles próprios” (Adorno, 1969, p. 130*). Esta desumanização implica a acomodação à ausência de subjetividade e, portanto, de autonomia. Consequência necessária deste ordenamento econômico é a negação da realização das possibilidades intrínsecas ao conceito de democracia, em virtude da heteronomia e do encolhimento do sujeito, bem como do não cumprimento das promessas para as quais o ideário das revoluções burguesas havia apontado: a realização de sua condição de indivíduo, a de sujeito de sua história.

A crise de 1929, a expansão desmesurada do capitalismo, sua capacidade histórica para, ciclicamente, recompor sua hegemonia, diante das forças que ainda lhe opõem alguma forma de resistência, a ascensão de Hitler ao poder – entre outros fatores – são indicadores de que o indivíduo, longe de tornar-se sujeito de si e do mundo, tende cada vez mais à sujeição. Inverteu-se a relação entre ser sujeito e sujeitar-se, abalando-se a esperança de que, com o desenvolvimento das forças produtivas e o consequente aumento do poder do homem sobre a natureza, o indivíduo tornar-se-ia sujeito de si e do mundo por ele criado. Aprofunda-se a desigualdade e a injustiça nas relações que estabelecem, entre si, os homens. O indivíduo da fase tardia do capitalismo vê-se, portanto, lançado na perda do próprio eu, esquecido de si, privado da memória que possibilitar-lhe-ia a elaboração acerca da historicidade das condições que o determinam, constituindo-se, desse modo, em “coisa” (mercadoria), entre outras tantas mercadorias do capital, alienando a consciência de si e do outro nas teias, enredadas pelo próprio capitalismo, que abrigam os “não sujeitos”.

Sob essa condição, resta ao indivíduo um só meio de “progredir”: o de repetir os traços que se encontram fora de si, nas diferentes coletividades, organizadas pela racionalidade do capital, coletividades em que se encontram os indivíduos que compõem as figuras típicas da massa solitária (na expressão adorniana, *lonely crowd*). Se se pretende, hoje, identificar essas coletividades, que se prestam a repor, nos “sem sujeito”, sua individualidade adormecida, não poderíamos deixar de mencionar a força dos campos de futebol, das torcidas organizadas e mesmo dos sindicatos e partidos políticos, em virtude da violência que aí se pode exercer para, investido de um certo poder, sentir-se

dono de si e do outro⁶... Assim, como consignas desse “eu” totalmente minimizado, se alastram, das periferias ao centro das cidades, os grupos neofascistas, os *skin-heads* e as “novas” lideranças determinando coletivismos avelhentados.

Para analisar as questões concernentes às finalidades e destinos da Educação e da Filosofia, nas sociedades contemporâneas, assimilo os aportes de Marx, assim como o fazem, criticamente, os teóricos da Escola de Frankfurt. Em outras palavras, dou seguimento ao pressuposto assentado, na história da filosofia, desde Marx, de que o homem só se torna homem – só se humaniza, realizando seu processo de individuação – em sociedade. Este processo de individuação⁷ realiza-se no momento em que, em relação com outros homens, mediante a prática do trabalho, relaciona-se com a natureza exterior a ele, transformando a si próprio, as relações entre os homens e a própria natureza. E, ao transformá-la, humaniza-se.

Entretanto, o curso do desenvolvimento da civilização colocou, como possibilidade histórica – ao destinatário da exigência de que, para conquistar sua natureza social, seria necessário transformar a natureza exterior a si – uma contradição, no que concerne a esse processo de individuação, por meio do qual é possível a diferenciação de si em relação ao(s) outro(s): a natureza e os outros homens. Dito de outro modo, o processo de individuação realizado como possibilidade histórica para o desenvolvimento da civilização implicou a apropriação privada dos meios de produção e, conseqüentemente, a divisão social desta decorrente, divisão que identifica os termos: indivíduo e propriedade. Nas palavras de Canevacci (1981):

Torna-se claro porque não foi possível identificar com o conceito de indivíduo, durante inteiras épocas históricas, as crianças, os negros, os pobres, os escravos, as mulheres, os marginalizados, os trabalhadores assalariados: todos eram privados daquele “espírito vivificador” e fundante que é a propriedade privada das relações sociais de produção. Disso resulta a obrigação, para a ideologia, de inventar justificações interiorizáveis pelos excluídos, pelos “sem sujeito” (p. 9).

A partir do momento em que identificamos estes termos, a individualidade torna-se herança de alguns, excluindo, simultaneamente, dessa condição todos aqueles privados do “espírito

⁶ Assim, o cristianismo, o idealismo e o materialismo, que, a rigor, também contêm a verdade, têm também a sua culpa pelas patifarias cometidas em seu nome. Como *mensageiros do poder* (ainda que do poder do bem), eles se tornaram eles próprios potências históricas dotadas da força de organização e desempenharam enquanto tais seu *papel sanguinolento* na história real da espécie humana: *o papel de instrumentos da organização* (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 209; grifo nosso).

⁷ A relação entre o indivíduo e a sociedade é inseparável da relação com a natureza. A constelação entre os três momentos tem um caráter dinâmico e a ciência da sociedade não pode conformar-se em observar a sua interação perpetuadora, cabendo-lhe averiguar, outrossim, a que leis obedece a tal interação, a fim de determinar as figuras variáveis que, em sua dinâmica histórica, o indivíduo, a sociedade e a natureza vão adotando. “Não existe uma fórmula que assinala, para sempre, as relações entre o indivíduo, a natureza e a sociedade humana” (Horkheimer; Adorno, 1978, p. 49).

vivificador” da propriedade privada. Daí afirmarmos que vivemos uma cultura cujo fundamento assenta-se na desumanização do sujeito.

Eis aí a contradição colocada entre sujeito e cultura, que, sob esta forma histórica, configura-se como relação dialética travada entre o sujeito e suas relações com a cultura, pois a possibilidade de seu processo de individuação é sua participação na cultura, participação que, contraditoriamente, na situação histórica objetiva, implica a impossibilidade da concretização de sua subjetividade.

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. [...] O princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início. “Por um lado”, a individuação jamais chegou a se realizar de fato. O caráter de classe da autoconservação fixava cada um no estágio do mero ser genérico. Todo personagem burguês exprimia, apesar de seu desvio e graças justamente a ele, a mesma coisa: a dureza da sociedade competitiva. O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo sua mácula, em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem econômica e social (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 144-145).

Em síntese, a desagregação da cultura, da sociedade e do indivíduo – tal como procurei esboçá-los – constitui o cenário em que nos movemos, agindo sem o pensar reflexivo, despossuídos de nossa autonomia, moldados, do corpo à alma, pela esfera da produção material. Atuamos nesse palco, encenando um espetáculo em que atores e plateia encontram-se fundidos no mesmo papel: o de representar – sem consciência de que estamos a representar – um roteiro escrito e dirigido pelos que se outorgam o direito de orientar nossas consciências (orientação assimilada e consentida). Mas, ainda assim, nos discursos de autoridades – na legislação que decretam para administrar a educação brasileira – nas falas dos educadores e seus “discípulos”, nos currículos das universidades, ouvimos diálogos e polêmicas entrecortados por palavras, carentes de sentido real – tais como: cidadania, democracia, ética, respeito pela pessoa⁸... –, pois encontramos-nos desapossados da autodeterminação que nos originaria como sujeitos, cidadãos de fato, ao invés de apenas juridicamente... se se observa o Estado de direito⁹.

⁸ O conceito pessoa implica, apesar de tão adulterado, tanto pela filosofia, quanto pela psicologia personalistas, o de autodeterminação. “Persona’ era o termo romano para a máscara do teatro clássico. Em Cícero, a palavra foi sublimada para designar a máscara do personagem com que alguém se apresenta diante de outros; o papel que alguém, por exemplo, o filósofo, representa na vida; portanto, o titular do papel; e a dignidade particular como o representa, como se fosse um ator. Deste último significado o conceito passou a designar o cidadão nascido livre, com pessoa jurídica, em contraste com o escravo” (Horkheimer; Adorno, 1978, p. 47-48). Este excerto autoriza-nos a afirmar a impossibilidade de fazermos referência a esses conceitos, a não ser para denunciar a ausência de sua concretude, reivindicando sua realização, pois, tendencialmente, não somos titulares dos papéis que representamos, nem o representamos com alguma dignidade.

⁹ Cumpre, neste momento, sublinhar a ressalva “se se observa o Estado de direito”, dado o fato de este ensaio ter sido, inicialmente, escrito e reelaborado – para ser encaminhado à Revista do Centro do Educação – anteriormente à greve dos

Do interior do cenário que esbocei, que finalidades podemos atribuir, hoje, à Educação? Tomo, a título de exemplo, para refletir sobre esta questão, a Lei 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases para a educação nacional (LDB), particularmente, o Título VI, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação. Propondo como fundamento para a formação destes, a relação entre teoria e prática, lê-se no referido título

Art. 61. A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 24; grifo nosso).

A concepção que preside a relação, apontada, entre teoria e prática, diluindo a prática na técnica, privilegia, em detrimento da formação teórico-crítica dos educadores, a formação técnica de profissionais “competentes e aptos” para inserirem-se no mercado de trabalho, lugar erguido, pela lei, como agência formadora, como instância que permite a *capacitação* do indivíduo *em serviço*. A este “mercado-educador” podemos incorporar, inclusive, as próprias instituições de ensino, pois que suas finalidades restringem-se ao comércio de subprodutos culturais – faço, aqui, referência, fundamentalmente, às práticas da rede privada do ensino, que vem se expandindo, aceleradamente, em virtude das atuais transformações, politicamente determinadas, impostas à concepção do Estado-educador e, em particular, ao aligeiramento imposto pelos Institutos Superiores de Educação a uma educação já desfigurada. A determinação do processo ensino-aprendizagem tem sido exercida pelas “novas tecnologias educacionais” que, por tão “novas”, tornam quase inúteis professores, alunos e o próprio pensar, descartados que foram pelo privilégio atribuído à técnica, privilégio que se observa nas modalidades de educação a distância (cursos não presenciais) e educação virtual, instrumento de sujeição do processo de produção do conhecimento à lógica binário-sequencial inerente à linguagem

servidores públicos e, em particular, da dos docentes das Universidades Federais. Ao longo desse processo, pudemos, todos – dentro e fora da academia –, vivenciar um sem-número de oportunidades, que, para os mais observadores, desvelaram uma sociedade e, no seu interior, uma academia, em que as concepções e as práticas políticas, das cúpulas dirigentes, guardam entre si profunda semelhança. Em outras palavras, enquanto na academia damos vida a práticas que se opõem aos ideais que anunciamos, da mesma forma, as elites dirigentes da sociedade brasileira editam “pacotes”, que, contrariando, radicalmente, a Carta Constitucional (ela própria já, suficientemente, distanciada do real sentido da democracia), nos fazem, não apenas lembrar, mas, propriamente, viver o período manifestamente ditatorial. Evidencia-se, assim, a danificação da vida e dos sujeitos, no interior de uma sociedade em que não prevalece, senão juridicamente, o Estado de Direito, dado que o Direito (isto é, o conjunto das normas jurídicas vigentes) é subjugado por pacotes, ditados (ditatorialmente) ao sabor da ocasião, para fazer prevalecer os interesses daqueles, que – à nossa revelia e contra os nossos interesses de sobrevivência e racionais – legislam e executam a lei, ou revogam suas próprias leis e descumprem-nas, alegando a existência de um sempre novo decreto – feito sob medida! – para cada nova situação que ponha em cheque as diferentes vontades do “príncipe” e seus “súditos”.

computacional, que substitui o sujeito pensante pelo usuário obediente aos procedimentos seriais ditados pela máquina.

Dessa forma, a educação vem cumprindo a finalidade de manter e recriar as relações de trabalho impostas pela lógica do capital, propondo um ensino em que a prática aparta a tecnologia da cultura e da ciência, abdicando da necessidade de uma educação política, que suprimisse o estado de minoridade em que nos encontramos, apontando desse modo para o projeto da resistência à adaptação e da emancipação.

Interrompo minha fala, recordando palavras de Nietzsche (1975):

Mas que ninguém pense que os estabelecimentos que o auxiliam e o preparam para esse combate podem de uma maneira ou de outra ser considerados como estabelecimentos de cultura no sentido sério da palavra. *São as instituições que fazem prevalecer a miséria da vida que prometem formar os funcionários, os negociantes, os oficiais, os comerciantes, os agrônomos, os médicos ou os técnicos.* Para essas instituições são necessárias em todo caso outras leis e outras medidas para que se organizem os estabelecimentos de cultura [...] (p. 132-133; grifo nosso).

No interior das questões examinadas e do quadro de referências adotado, penso poder afirmar a importância fundamental de reivindicar uma cultura do esclarecimento, a fim de modificarmos os destinos da educação. Assim, no interior da Teoria Crítica, a Filosofia e a Educação, em outras palavras, a própria razão, apresentam-se como antidotos à sociedade em que vivemos, uma sociedade doente e danificada, não apenas em função da exploração econômica promovida pelo capital, mas, em igual proporção, pela dominação das consciências, dominação esta essencial à reprodução ampliada das formas fundamentais do viver contemporâneo, nas suas expressões econômicas, políticas, psicológicas, éticas e estéticas... reprodução que se realiza pela difusão da cultura em conformidade com os padrões da indústria cultural. A razão, aqui tomada no sentido do esclarecimento e, especificamente, a Filosofia e a Educação são postas como exigências para a resistência à lógica da cultura das sociedades industrializadas.

A partir desse olhar, que denuncia a redução do saber à informação, o naufrágio da auto-reflexão e o encolhimento do ego, é que se pode compreender a importância de nos opormos a essas tendências, sempre renovadas pela sociedade burguesa e sua indústria da cultura. Esta oposição pode encontrar sua forma e conteúdo na Educação e na Filosofia, mediações para uma cultura voltada ao esclarecimento. Mas, observe-se a especificidade da Filosofia à qual fazem referência Horkheimer e Adorno (1985):

Contrariamente a seus administradores, *a filosofia representa*, entre outras coisas, *o pensamento, na medida em que este não capitula diante da divisão do trabalho dominante e não aceita que esta prescreva suas tarefas.* A ordem existente não compele os homens

unicamente pela força física e pelos interesses materiais, mas pelo poder superior da sugestão. *A filosofia não é síntese*, ciência básica ou ciência-cúpula, *mas o esforço de resistir à sugestão, a decisão resoluta pela liberdade intelectual e real* (p. 227; grifo nosso).

No que concerne à Educação, do mesmo modo, via do processo do esclarecimento, processo este que constitui o próprio projeto da Teoria Crítica, é que se pode compreender a importância atribuída, fundamentalmente por Adorno, à Educação – sublinhe-se, *à educação política* – como condição de possibilidade da constituição do sujeito autônomo, em que pesem suas críticas, não pouco agudas e severas, à educação formal, em virtude de suas finalidades e destinos, desde há muito, já apontarem para o seu ser hoje.

Sem dúvida, a sociologia da educação conseguiu reunir dados que acreditam que a educação política, em que se encara com seriedade e não como um dever penoso, produz muito melhor do que comumente se suspeita. *Mas se se dá ao potencial negativo da sobrevivência do nacional-socialismo toda a gravidade que creio dever outorgar-se-lhe, os limites de uma pedagogia esclarecedora já se encontram estabelecidos.* Seja de orientação sociológica ou psicológica, na prática somente chega aos que já são suficientemente receptivos a seus ensinamentos e que, portanto, não são facilmente conquistáveis pelo fascismo. *De outro lado e apesar de tudo, de modo algum é supérfluo dar apoio a esses grupos mediante uma educação dirigida contra a opinião pública.* Pelo contrário, é possível pensar que através dela podem formar-se algo como quadros cuja atuação em setores diferentes alcancem ofertar a totalidade, sendo as possibilidades tanto mais favoráveis quanto maior consciência se adquira de sua função. [...] *Para isso se necessitaria uma educação para aqueles que devem educar.* [...] *A pedagogia, ao invés de exhibir supostos conhecimentos profundos de segunda mão sobre a natureza do homem, deveria fazer frente à tarefa indicada, cujo enfoque conveniente tantas vezes se recrimina à “reeducação” imposta pelos vencedores* (Adorno, 1969, p. 132-133; grifo nosso).

As proposições enunciadas: de uma educação política, dirigida contra uma opinião pública, de uma educação para os educadores, de uma pedagogia que abdique de pseudoconhecimentos... geram a necessidade de pensarmos as mediações entre os processos da razão, as relações indivíduo, cultura e sociedade, para compreendermos as contribuições do pensar filosófico, como aqui proposto, para a educação.

Cumprido, desse modo, afirmar uma Educação para a superação do pensar por estereótipos, cujo traço distintivo é a ausência ou insuficiência de relação entre o indivíduo e a realidade, um pensar que não corresponde à realidade, satisfazendo-se, pois, com ideias preconcebidas. Desta forma, ordenado o pensamento, opera um desvio no que diz respeito à apreensão da realidade, desvio que, implicando, necessariamente, um alheamento entre indivíduo e realidade, impede a compreensão histórica e concreta da totalidade social, instituindo sua reificação, mais explicitamente, a reificação das relações de propriedade que determinam a naturalização da realidade social. Este processo se

reproduz, instalando uma cadeia, tendencialmente, impenetrável, à medida que o indivíduo, ao naturalizar – por meio do afastamento que marca suas relações com a realidade – a concretude da realidade social, aprisiona-se nela, pois, ao reificar as relações de propriedade, reifica a si em seu interior quando, por deixar de perceber-se como ser histórico que é, reduz-se à coisa. Coisa, independente e indiferente às possibilidades de intervir como agente da realidade da qual é, simultânea e necessariamente, sujeito e objeto. Conjugando, desse modo, a Educação a aspectos relativos à consciência, ao conhecimento e à experiência – em síntese, à Filosofia –, esta corrigiria, acredito, as finalidades que vem cumprindo, buscando novos destinos

Pelo exposto, a propósito de (re)pensarmos a Educação, acredito ter esclarecido a importância da Filosofia enquanto matéria que nos permite pensar a superação da crise em que se encontra submersa a Cultura e, particularmente, a Educação, na contemporaneidade, ocupada apenas em nos fazer escolher um ou outro(s) modelo(s) teórico(s), dentre aqueles que nos são propostos pela racionalidade neoliberal. Essa “escolha”, fixando-nos apenas em um solo teórico, obrigando-nos a uma postura dogmática e ortodoxa, impede o fortalecimento da resistência e a consequente constituição de um indivíduo e de uma sociedade autônomos, o que desrespeita, quer me parecer, a liberdade de autonomia intelectual da qual já nos falava Kant (1972), em sua *Resposta à pergunta: o que é o iluminismo?*, que, muito embora, respondendo a questões de seu tempo, antecipa o conteúdo do que se vive à época contemporânea:

Se, pois, se fizer a pergunta – Vivemos nós agora numa “época esclarecida”? - a resposta é não. Mas, vivemos numa época do “Iluminismo”. Falta ainda muito para que os homens tomados em conjunto, da maneira como as coisas agora estão, se encontrem já numa situação ou nela se possam apenas vir a pôr de [sic], em matéria de religião, se servirem bem e com segurança de seu próprio entendimento, sem a orientação de outrem (p. 17; grifo nosso).

Ocorre-me interromper minha fala, silenciar... na esperança, de algum dia, não considerar vão, tal como Nietzsche (1975), o ter acreditado na Educação, na Filosofia¹⁰, na Cultura, enfim.

Súbito, ele emudeceu; havia repetido há pouco, em um tom que exprimia quase desalento: “Nós não temos estabelecimentos para a cultura, nós não temos estabelecimentos para a cultura!” – então qualquer coisa, talvez uma maçã de abeto, cai justamente à sua frente, e o cachorro do filósofo avança, latindo para a coisa:

¹⁰ No momento exato em que concluo a revisão deste ensaio, *emudeço* enquanto leio “o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o projeto de lei que tornava Sociologia e Filosofia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. O presidente aceitou o argumento do Ministério da Educação de que o projeto é contrário ao interesse público, uma vez que a inclusão dessas disciplinas no currículo do Ensino Médio implicaria grande ônus para os Estados, uma vez que seria necessária a criação de cargos para a contratação de professores, com o agravante de que não há no país formação suficiente de profissionais para atender a demanda” (klickeducacao.com.br, 2001).

assim interrompido, o filósofo levanta a cabeça e sente, de um só golpe, a noite, a brisa, a solidão. “Que fazemos nós!”, diz ele a seu companheiro: “eis que a noite caiu. [...] Em vão permanecemos aqui por tanto tempo: partamos” (Nietzsche, 1975, p. 135).

Referências

ADORNO, T. W. ¿Qué significa renovar el pasado? *In*: ADORNO, T. W. **Intervenciones**: nueve modelos de crítica. 1ª ed. Caracas: Monte Avila, 1969, p. 117-136.

ADORNO, T. W. Observações sobre o pensamento filosófico. *In*: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 15-25.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. V. 1. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 222-32.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

CANEVACCI, M. (org). **Dialética do indivíduo**: o indivíduo na natureza, história e cultura. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (orgs). **Temas básicos de sociologia**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? *In*: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. 1ª ed. Lisboa: Edições 70, 1992, p. 11-9.

NIETZSCHE, F. Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement. *In*: NIETZSCHE, F. **Écrits posthumes**: 1870-1873. 1ª ed. Paris: Gallimard, 1975, p. 71- 162

Abstract

This essay, founded in the contributions of the Critical Theory, results from a reflection concerning to the relationships among the specificity of philosophy and education, its purposes and destinies in the contemporary societies. My hypothesis is that these societies have as signs the ruin of the reason and the culture as a market, signs of a social and economical order that, under the logic of the capital, it imposes the inhumanity. In this context, I suggest the exam of subjects that constitute as that categorical imperatives for every discussion whose thematic implies to reflect about the why and the what for of the culture and, in its interior, of the Philosophy and of the education.

Keywords: Critical Theory; philosophy; education; autonomy.