

Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber

Individuality and human formation: arguments in favor to education as a specific field of knowledge

LUIZ ARTUR DOS SANTOS CESTARI*



RESUMO – O objetivo deste trabalho é apresentar algumas implicações e posicionamentos que apontem, ainda que provisoriamente, e sempre serão desta forma, orientações para as concepções de “formação” e de “individualidade”, com a finalidade de delimitá-las como argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. A perspectiva da compreensão de educação apresentada neste trabalho reconhece, de início, que o âmbito das possibilidades, no qual se inscreve a proposição sobre a ideia de formação e de indivíduo, sempre será carente de experiências humanas afirmativas, o que nos leva a afirmar o dever ser segundo a natureza daquilo que ainda não é. No entanto, esta condição é aprendida tomando como base o fato de que a ordem estabelecida foi em determinado momento instituída e que, embora seja predominante, não é definitiva. Deste modo, os conceitos de individualidade e formação humana são discutidos diante dos limites da ordem estabelecida, mas também no âmbito das possibilidades, cuja finalidade é apontar problemas e assertivas indispensáveis, em nosso ver, para compreender o educar.

Palavras-chave – individualidade; formação humana; educação; campo

ABSTRACT – The goal of this work will present many questions and affirmations, although it will be even provisory, that point out guidelines to meanings of the conceptions of formation and individuality as arguments in favor to Education as a specific field of knowledge. In order to understand Education, I need to recognize the domain of possibility – where I can write a proposition about an idea of formation and individuality – as place of some affirmative human experiences that demands the affirmation of the “should be” in accordance to what is still not. Nevertheless, this condition is realized by an understanding that the order was at a given time established, and although it is predominant, it is not final. Then, the concepts of individuality and human formation are at the same time discussed in the limits of established order, as well as in the domain of possibility whose objective will be point out indispensable problems and affirmations to present a concept of education.

Keywords – individuality; human formation; education; field

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar implicações e posicionamentos que apontem, ainda que provisoriamente e sempre serão desta forma, orientações para as concepções de “formação” e de “individualidade”, com a finalidade de delimitar estas como argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. Reconhecemos desde já que o âmbito das possibilidades, no qual podemos

propor uma ideia sobre a formação e o indivíduo, sempre será carente de experiências humanas afirmativas, o que nos leva a afirmar o *dever ser* segundo a natureza daquilo que ainda não é. No entanto, esta condição tem que ser vista na perspectiva de que a *ordem estabelecida* foi em determinado momento instituída e que embora ela seja predominante, não é definitiva. O contrário seria, em nosso ver, fechar-se para o fato de que o ser é aberto, o que, em última instância, daria a esta *ordem* o

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (Recife, PE, Brasil), atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia (Itapetinga, BA, Brasil). E-mail: <lacestari@hotmail.com>.
Artigo recebido em dezembro de 2011 e aprovado em dezembro 2011.

direito de ocupar uma dimensão que não lhe cabe: a do *dever ser*.

Diante disso, algumas ressalvas são importantes. Inicialmente, temos mostrado desconforto em relação às ideias com origem em outros campos de saber e que ganham legitimidade no campo educacional, resultando na aceitação e na definição da formação e da individualidade por uma das dimensões do homem ou aspecto da realidade e, conseqüentemente, na adequação do sujeito a discursos que afloram de tempo em tempo. Particularmente somos contrários a isto, pois foi em função do excesso de discursividade de ideias imigradas de outros campos que postulamos a hipótese do fenômeno de “moda de ideias” na educação.

Em segundo lugar, não pretendemos aceitar todo e qualquer discurso como “educativo” e/ou “formativo”, pois esta orientação tem revelado que a educação perde sua substancialidade e passa a figurar de forma adjetiva em relação à ideia principal, propiciando a proliferação de um discurso sobre a educação de acordo com o qual tomamos como base uma determinada problemática – seja política, psicológica, econômica, etc. – e a finalidade da educação é adequar o sujeito às exigências postas nesta. Neste caso, especificamente, a educação deixa de ser um fim e passa a ser um meio, um instrumento para tal finalidade.

Além disso, é importante ressaltar que nos posicionar favorável à constituição do campo educacional como um campo próprio de saber, significa reconhecer que esta afirmação não é uma verdade absoluta, uma vez que nenhuma verdade é absoluta. Aceitar esta ideia exige a definição de problemáticas que são próprias deste campo e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que, como em todo campo de saber, este também tem seus problemas de cientificidade, pois definir absolutamente o que é ciência foi uma ilusão moderna que cientistas e filósofos contemporâneos trataram de apontar seus riscos de ingenuidade.¹

Outro pressuposto para nosso trabalho é que o objetivo mais importante do educar deve ser a formação do homem. Entendemos que o campo educacional não é o único campo de saber responsável por se preocupar com a formação humana, mas argumentamos que este não pode se abster de discutir as condições de humanização em nossas sociedades e propor como deve ser formado o homem. Muitas das propostas pedagógicas, tendenciosamente, têm orientado suas metas formativas para as dimensões específicas do homem, ou seja, ou a meta era política, ou psicológica ou econômica. A posição que se assume neste trabalho é a tarefa de pensar o homem no conjunto de suas potencialidades formativas, nos seus aspectos constitutivos, mas também orientado por um modo de ser projetivo e intencional. Assim, neste caso a tarefa formativa do homem também é uma ética, pois visa a um

ethos, a um modo de ser e de viver ainda mais humano, se comparado às experiências humanas em nossa história.

Portanto, faz-se necessário apresentar algumas questões orientadoras: O que é educação? Qual a finalidade de educar? Ou, para que formar? Quem formar? Se se está defendendo que o campo da educação não pode ser um campo de aplicação de ideias constituídas em outros campos, como deve ser a relação com os saberes constitutivos da educação?

EDUCAÇÃO E A DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS ADAPTATIVOS

Inicialmente, é importante afirmar que, se vamos tentar tecer alguma consideração sobre o conceito de educação, esta não pode ser reduzida a uma compreensão de mera adequação do sujeito a um determinado *status* ou discurso. Particularmente, contra esta compreensão temos revelado seus riscos, pois se de um lado temos a redução do sujeito a uma *consciência coisificada*, por outro, torna-se possível fornecer a ele um discurso descontextualizado.

O ajustamento do indivíduo a uma condição estabelecida é um processo inevitável da interiorização do mundo pelo indivíduo. Como é de conhecimento, o indivíduo é um ser que já nasce com predisposição para a sociabilidade e, por isso, torna-se membro da sociedade. Poderíamos dizer que o homem é o único animal que nasce e só completa a si mediante a sociabilidade, e isso implica numa dupla relação com o mundo – com o sentido estabelecido neste – e com o outro. Sem esta relação, com certo grau de certeza, afirmaríamos que o homem não se completaria.²

Quando viemos ao mundo, uma condição social e cultural já estava dada, quer dizer, suas contradições e a forma como ela lida com as possibilidades humanas estavam hierarquizadas. No entanto, não devemos esquecer duas características importantes desse processo. Quanto à primeira, a interiorização do mundo pelo indivíduo nunca é total e, apesar das formas de dominação já se encontrarem na cultura com pretensão de totalidade, sabemos que a dominação atua também nas formas de percepção do indivíduo, de modo que todas as suas possibilidades são apresentadas ao indivíduo como previamente programadas, ou seja, o que se fala, o que se pensa, o que se pretende, etc., não é falado, nem pensado, nem intencionado distante da condição social estabelecida, que, ao reproduzir-se adequando os indivíduos a ela, reproduz também sua lógica e as formas de atitude correspondentes. Assim, depois de ter realizado a interiorização – a sua relação com o outro e o mundo – é que o indivíduo se torna membro da sociedade: esse processo ontogenético pelo qual o homem assimila o mundo e o outro é o que se denomina de socialização.

Segundo, o processo de socialização é inacabado e jamais alcançaremos um estágio no qual seja possível uma perfeita simetria entre a realidade objetiva e subjetiva. É bem verdade que os processos de socialização primária são determinantes para a estruturação das condições de sociabilidades posteriores, possivelmente nos processos secundários os quais envolvem, por exemplo, uma função na divisão social do trabalho e do conhecimento.

No entanto, a vida do indivíduo se torna um intenso conflito entre as formas e os conteúdos assimilados e estruturados nos estágios iniciais de sua inserção na sociedade. Neste processo, pensar que existe esta simetria entre objetividade e subjetividade é um engano que, por exemplo, Adorno tratou de chamar de *reifificação*, pois este processo leva o sujeito ao atrofiamento de suas possibilidades, transformando a condição para a liberdade humana em necessidade social controlada. Isto é, num cenário manipulado pela indústria cultural, as atividades culturais são cada vez mais marcadas com o selo do comércio, organizadas e induzidas a partir de conveniências para o mercado, obliterando, com isso, a atitude criadora do indivíduo, fazendo parecer e concordar dominação com liberdade, democracia, igualdade e individualidade; neste cenário é dada ao indivíduo a possibilidade da escolha dentre as opções já determinadas e a livre escolha não passa de *livre sujeição*.

Assim, segundo Adorno (1996), o processo formativo associado a esse caráter da socialização é a *semiformação*, que segundo ele é uma forma dominante da consciência atual, sedimentando-se numa espécie de espírito objetivo negativo em que quase tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Este processo tem um duplo caráter. O primeiro conduz o indivíduo à sociedade e, ao fazer isto, intermedeia, também, a semiformação, pois faz parecer como natural aquilo que é social e historicamente constituído. O segundo mostra que este processo não é apenas uma reprodução no indivíduo de uma lógica social, somente a constituição da ontogênese, mas também a reprodução de uma lógica histórica, pois o caráter da dominação capitalista, embora tenha sido estabelecido pela lógica social capitalista estruturada e com suas formas próprias, não é um problema apenas desta, como resultante dos conflitos originários da crise dos ideais emancipatórios burgueses, por exemplo, mas também é um problema da espécie, uma vez que, de tempo em tempo, novas formas de dominação são instituídas. Isso nos faz pressupor que, se a lógica da dominação é agressiva, pois adapta o homem sem resguardar sua natureza e se reproduz pela autoconservação da dominação, é porque no princípio esta se constituiu pela agressividade. Numa referência que Freud faz a Heine, temos uma descrição que é um exemplo disso.

Assim confessa Heine: “Minha disposição é mais pacífica. Os meus desejos são: uma humilde cabana com um teto de palha, mas boa cama, boa comida, o leite e a manteiga mais frescos, flores em minhas janelas, algumas belas árvores em frente de minha porta; e se Deus quiser tornar por completa a minha felicidade, me concederá a alegria de ver seis ou sete de meus de inimigos enforcados nessas árvores. Antes da morte deles, eu, tocado em meu coração, lhes perdoarei todo o mal que em vida me fizeram. Deve-se, é verdade, perdoar os inimigos – mas não antes de terem sido enforcados”. *Gedanken und Einfälle* (Seção I) (FREUD, 1997, p. 66).

Tal como podemos observar a inclinação para a agressão em consequência da mútua hostilidade primária dos seres – ou seja, esta inclinação está em nós e podemos supor que está também nos outros – é uma ameaça constante à sociedade civilizada, e, por isso, o homem, por se ver ameaçado, tenta reunir esforços com a finalidade de estabelecer limites para os instintos agressivos. De alguma forma, isto sempre é uma tentativa e, em nome de um ideal supremo, as sociedades sempre se levantam com tentativas de combater este instinto. Por consequência, o ideal sucumbe ao próprio mal, ou seja, em nome do amor de Deus a Inquisição levou seus semelhantes à fogueira, como em nome da liberdade os nobres foram levados à guilhotina, do mesmo modo que, em nome da revolução socialista, a inclinação tendeu para os burgueses.

A versão mais recente de nossos contemporâneos é a moderna, segundo a qual a ciência e, consubstanciada a esta, o esclarecimento humano conduziram a sociedade a níveis maiores de liberdade, porque a ignorância – ausência de saber – e, por consequência, as atrocidades cometidas pelo homem contra a sua própria espécie, seriam eliminadas. A tentativa kantiana de o entendimento imprimir na coisa como qualidade objetiva à inteligibilidade que o juízo subjetivo nela encontra, antes mesmo que ela penetre no ego, deveria ser garantida pelo esquematismo do entendimento puro, garantindo uma homogeneidade do universal e do particular. Assim, este deveria ser o papel da ciência, o de garantir a unidade entre o particular e o universal, cuidando para que os princípios permaneçam ligados aos juízos factuais (ADORNO, 1985, p. 82).

No entanto, ao contrário de fazer imperar a razão para eliminar a menoridade e triunfar a liberdade pelo esclarecimento, a moderna sociedade burguesa transforma a ciência em tecnologia e põe a ciência em conformidade com a dominação, servindo aos fins de conservação da sociedade capitalista. Segundo Adorno (1985), o ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração e a ciência serve para *reificar*. Adorno segue dizendo que os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra e que o cidadão veja, a

priori, o mundo como a matéria com a qual ele produz a si próprio, ou seja, nas palavras de Adorno (1985, p. 83): “a percepção pela qual o juízo se encontra confirmado já estava preparada por ele antes mesmo de surgir”.

Diante disso, até o momento é possível perceber os limites de se compreender a educação como adaptação e, no sentido de Adorno, como semiformação. Vale ressaltar que as formas pelas quais a dominação se reproduz acontecem ainda nas primeiras experiências de socialização, ou seja, no processo de socialização primária – que é identificado como “natural” ao homem, pois desta forma ele se completa como ser – quando essas formas são introduzidas por meio dos objetos e das necessidades que fazem o homem apreender os limites de realização da sociedade capitalista como os limites da realização humana, e como, a cada momento, o capitalismo cria uma nova necessidade como forma de autoconservação. De modo mais específico, os processos educativos na escola têm se caracterizado pela reprodução de forma sistematizada dos processos amplamente socializados e, deste modo, tem sido fácil definir a educação como socialização sistemática, enquanto os processos em outros espaços como simples experiências de socialização, e a conformação e/ou adequação passam a ser sentidas, pois a sociedade dominante sempre apresentará uma nova tarefa a ser cumprida pela educação com finalidade de adaptação.

CONTRIBUIÇÕES A UMA PROPOSIÇÃO FORMATIVA

Diante do que foi apresentado até o momento, deve-se chamar atenção para o aspecto de que, se temos que compreender a educação para além da função adaptativa, devemos então compreendê-la na sua dimensão normativa, ou seja, o educar também implica uma relação com o *dever ser*; com a intencionalidade formativa para além da conformação com a ordem estabelecida. Para isso, alguns aspectos são importantes desde esta afirmação, ou seja, devemos reconhecer que o anúncio de uma perspectiva envolve limitações. De início, pelo fato de que no âmbito das possibilidades são encontradas ainda menos justificativas para sustentar afirmações do que no âmbito da realidade, uma vez que algumas das perspectivas formuladas como possibilidades são apresentadas como aquilo que *deve ser* para o sujeito e que só se permite falar mediante aquilo que ainda não foi possível ser percebido como real para este sujeito, salvo restritas experiências. Em seguida, que a predominância da ordem estabelecida é tão contundente na vida dos sujeitos que a crítica negativa se torna ainda mais evidente e expressiva do que a propositiva: este texto, por exemplo, é prova cabal disto.

Deste modo, e reconhecendo as limitações que serão apresentadas aqui, introduziremos algumas ideias, ainda que precoces e germinais, de como se pode ir além da adaptação, mesmo reconhecendo que esta é uma tarefa inacabada tal como é a finalidade de educar. Começaremos pela importância em destacar a diferenciação dos processos de socialização do indivíduo, tal como foram apresentados até o momento, e os processos de educação, propriamente ditos. Os processos de socialização determinantes nesta sociedade de massas tendem a reduzir o ser humano a um produto quantitativo, que uniformiza os comportamentos dos sujeitos impondo inúmeras e variadas regras que tendem a normalizar os indivíduos segundo preceitos preestabelecidos. Entendemos que a educação não deve negligenciar as formas pelas quais a sociedade se reproduz e, como pudemos ver anteriormente, este processo envolve também formas de reprodução da dominação na sociedade. Assim, um pressuposto que visa romper com este caráter dos processos predominantes de socialização é compreender que a educação envolve a compreensão de que o caráter próprio da ação humana deve ser a pluralidade.

Este posicionamento, especificamente, encontra respaldo na compreensão que Arendt (2005) tem da condição humana. Com a expressão da *vida activa*, ela designa três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. Para ela, labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano e a sua condição humana é a própria vida. Trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana e produz um mundo artificial de coisas, as quais são bem diferentes do ambiente natural que habita e transcende cada vida individual. Para ela, a condição humana do trabalho é a mudanidade. Por fim, a ação é considerada a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem as mediações das coisas ou da matéria e que corresponde à condição humana da pluralidade.

Assim, esta definição tem uma implicação importante para a resolução de um conceito educacional. Tomar a pluralidade como condição humana é assumir que todos, ao mesmo tempo em que somos submetidos às malhas da socialização da ordem dominante, somos capazes de nos distanciar dela, ou seja, todos nós podemos nos abrir para uma finalidade que nos projeta para além do estabelecido e isto implica perceber-se como pertencente às condições postas pela existência humana. Esta igualdade apontada por Arendt deve estar vinculada à reflexão que o sujeito faz de sua tarefa durante sua vida, por exemplo, embora esteja o sujeito numa condição de não liberdade, ele deve almejar ser livre. Para isso ele deve aproximar-se daquilo que é estranho a ele, que possa voltá-lo para a tarefa de busca de sua humanização.

Uma reflexão interessante sobre este aspecto é feita por Röhr (2004), a respeito da busca pelo ser humano de sua integralidade. Neste texto o autor apresenta esta aproximação do sujeito de sua condição humana como um processo de *apropriação*. Para que isto ocorra, segundo o autor, não basta professar discursos, e isto não se resume a uma tarefa meramente intelectual, pois, se este processo for compreendido nestes termos, o próprio discurso pode se apropriar da pessoa e/ou esta apropriação ser absolutamente externa, em outras palavras, a pessoa pode falar muito e bem sobre uma coisa, mas isto ainda não significa apropriar-se de algo. O diferencial, na postura deste autor, é que numa apropriação é preciso aproximar a teoria a uma prática, a uma ação, para que esta possibilite a abertura a espaços de construção da liberdade humana. Como exemplo disso, uma das formas de apropriação é ter de si mesmo um autoconhecimento, isto implica reconhecer a cada dia os limites em si mesmo de sua própria condição humana. Fechar-se para isso é fechar-se para a condição humana.

Deste modo, o conceito de educação implica – e por isso se diferencia da socialização – compreender que a condição humana é algo mais que as condições da vida que foram dadas ao homem. Como diz Arendt (2005), as três atividades e suas respectivas ações têm íntima relação com as condições gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. Segundo a autora, a ação cria condição para a história, para a permanência do homem no mundo e, do mesmo modo, o labor e o trabalho têm como tarefa produzir e preservar o mundo para os recém-chegados, isto também é condição para a possibilidade de iniciar algo novo, ou seja, a cada pessoa que vem ao mundo lhe é dada a condição humana da pluralidade, por isso que para Arendt a natalidade pode constituir a categoria central do pensamento político.

Este último aspecto chama atenção para o fato de que o conceito de educação, assim como a prática educativa implícita a este, deve levar em conta que nós não vivemos para o hoje e para a realização última dos objetivos de uma cultura massificada. Esta cultura tem nos fechado cada vez mais para durabilidade do mundo, abolindo a diferença e reproduzindo a homogeneização de uma sociedade massificada mediante cada um dos recém-chegados, ou seja, isto tem nos levado cada vez mais para o esquecimento e distanciamento do passado. Esse aspecto deve ser superado por uma compreensão do agir pautado na pluralidade, pois esta, tal como foi apresentada acima, se contrapõe e, ao mesmo tempo, pretende superar a ordem estabelecida.

Outra contribuição de Arendt (2005) para a elaboração de um conceito de educação é a consideração de Aristóteles de que a mais alta capacidade do homem não era o *logos* – palavra ou a razão – mas o *nous*, que

quer dizer a *capacidade de contemplação*, cuja principal característica é que seu conteúdo não pode ser reduzido a palavras. Para apresentar este aspecto, Arendt faz uma análise disso na história da cultura grega e defende que a existência de um espaço como o da *polis* permitia a alguns homens a igualdade alcançada, como cidadãos livres, de exercer a contemplação e que a eles eram dadas as condições de exercício da pluralidade. Era na *polis* que o homem grego poderia agir, pois neste ele estava livre das necessidades e das obrigações da vida privada. Para Arendt, estar voltado para a vida privada era estar privado de ser visto e ouvido pelos outros, de uma relação objetiva com os outros e da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. Segundo a autora:

A privação da privacidade reside na ausência de outros; para estes o homem privado não se dá a conhecer, e, portanto, é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros (ARENDR, 2005, p. 68).

Esta diferenciação entre esfera pública e esfera privada permitia, segundo Arendt, a existência de um âmbito que era ao mesmo tempo espaço para exercício e reflexão da condição humana e, conseqüentemente, da continuidade do mundo. Arendt também faz a consideração de que a nascente sociedade moderna destrói a diferença entre o público e o privado e esta destrói também estas esferas, pois priva os homens do seu lugar no mundo e do seu lar privado. Esta afirmação está consubstanciada pelo fato de que estas mudanças na modernidade estão associadas à ascensão do social e que isto coincidiu com a transformação da preocupação individual com a propriedade privada em preocupação pública. Ainda, segundo Arendt, a perda de uma autêntica preocupação com a imortalidade talvez seja o claro indício do desaparecimento da esfera pública na era moderna.

Assim, a consequência disto tem sido de uma sociedade que, como pudemos visualizar acima, tem subjugado as formas de pensamento às determinações da sociedade predominante. A ruptura com esta condição é a imediata contribuição da defesa de Arendt da vida contemplativa, pois segundo ela devemos questionar as verdades estabelecidas e a relação desta com aquilo que se tornou útil para o homem. Além disso, a discussão da verdade não pode estar dissociada de uma busca constante e inacabada pela humanização das experiências dos sujeitos.

De acordo com isso, a verdade estabelecida pela ordem predominante toma como útil e aceitável as ações que concordam com uma definição e compreensão do mundo de acordo com aquilo que se tornou verdade para

o homem, especificamente, nos dias atuais, de acordo com as formas estruturadas nos indivíduos da dominação capitalista. A superação deste estado não deve negligenciar o peso da estruturação material da sociedade, no entanto, historicamente, já temos argumentos suficientes para mostrar que não significa apenas a alteração entre aqueles que devem dominar a matéria, mas a alteração nestes e em todos os indivíduos do peso que a materialidade tem na definição dos sentidos para os sujeitos. A significação econômica de nossos valores tem sido a forma que o capitalismo tem utilizado para instituir a compreensão das realizações humanas como dependentes da realização econômica em cada indivíduo. Este aspecto tem sido, por exemplo, a forma pela qual o indivíduo tem assumido a sua versão consumista.

A educação, para realizar sua tarefa, deve mostrar aos indivíduos estas contradições, mas não antes de cada indivíduo perceber a si como intermediador da própria condição a qual está submetido. Por isso, considera-se importante para tal objetivo a reflexão que Castoriadis (1986) faz sobre a instituição imaginária das sociedades, pois este entende que o modo de pertencer e copertencer à sociedade numa época faz parte da instituição própria e original da sociedade. Para ele, a instituição da sociedade é a instituição do fazer social e do representar\ dizer da sociedade – *legein e teukhein* – como dimensões indissociáveis. Deste modo, o ser que se abre à pluralidade como condição da espécie humana deve levar à proa esta tarefa contínua de busca do autoconhecimento. Porém, isto não se faz no anúncio por meio de palavras e discursos bem elaborados, mas pelo intenso conflito de viver no confronto com o “si-mesmo”, que se perdeu nas malhas da objetividade, e que busca, na ação com os outros, os sentidos em direção à humanização.

A reflexão que faz Castoriadis é importante, pois ele compreende a instituição como instituição histórica. Se para o capitalismo a “economia” e o “econômico” são significações imaginárias centrais, pois não se referem a algo, mas a partir das quais quantidades inumeráveis são socialmente representadas, refletidas, agidas e feitas como econômicas, é porque isto é verdade para esta sociedade instituída. Ou seja, este autor nos fornece o argumento de que outra instituição é possível e, conseqüentemente, outro indivíduo, bem como outras formas de instituição dos processos formativos. Entretanto, cabe aqui a observação de que isto não significa aceitar apenas o anúncio discursivo como possibilidade de criação de um mundo e significações, frutos de elaborações restritas a um pensamento. Aceitar isso seria aceitar que a tarefa da formação possa ser resolvida apenas pela palavra, pela linguagem. Ao contrário disto, a educação deve ter como pressuposto uma ética, um modo de ser cada vez mais humano.

Por fim, não poderia deixar neste texto de reconhecer que se apresentamos como meta formativa para a educação a humanização do homem, também ainda falta aqui uma compreensão do homem em suas dimensões constitutivas. É verdade que os princípios apresentados para a superação da função adaptativa da educação já nos coloca frente a possibilidades que indicam importantes pressupostos. No entanto, é importante reconhecer que, em acordo com Röhrl (mimeo), o humano não se expressa só num dos múltiplos aspectos que o constituem, mas na integralidade desses aspectos, e sem pretensão de completude o referido autor apresenta as seguintes dimensões: “... a físico-corporal-sensorial, a psíquico-emocional, a relacional-social, a política, a econômica, a comunicativa, a sexual e de gênero, a ética, a relacional-mental-intelectual, a estético-artística e a intuitivo espiritual” (mimeo, p. 9).

Assim, segundo o autor, a busca da integralidade deve levar em conta todas as dimensões do humano de forma proporcional e equilibrada, de modo que cada um possa encontrar a medida certa no caráter de que lhe é próprio, ou seja, para cada dimensão precisamos encontrar não mais que suas possibilidades, embora reconhecer os limites é o objetivo inacabado da intencionalidade pretendida. Deste modo, concordando com o autor, isto se trata de uma ideia e, por isso, deve-se resguardar a impossibilidade de realizá-la em sua totalidade, o que não significa abandonar o objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, as implicações e os posicionamentos apresentados ao longo do texto tiveram como objetivo mostrar que o processo de interiorização da ordem estabelecida pelo indivíduo, reproduzindo-a e adequando-a, não é o limite dos processos formativos, e é por este motivo que a função da crítica social da realidade não deve ser negligenciada. Contudo, o campo da educação e da formação deve ser também o campo das possibilidades. Isto implica compreender que a formação do homem é inacabada, plural e o conceito de educação deve ser constituído de sua função crítica e descritiva dos processos de socialização humana, mas, ao mesmo tempo, o homem deve ser apreendido naquilo que há nele de intencional e projetivo.

Esta forma que escolhemos para apresentar nossos argumentos, com o objetivo de compreender a formação do indivíduo, nos levou a escolher um caminho mediado por dois autores – Adorno e Arendt – bem como por um problema comum em suas preocupações teóricas, que é a forma como a sociedade capitalista contemporânea estabelece condições para que seja perpetuada a dominação, levando em consideração as formas sutis como isso ocorre com a significação econômica de nossos

valores ou de uma sociedade apegada ao tempo presente e hiperindividualista.

Vale a observação de que os autores partilham de diferentes trajetórias acadêmicas, tanto em relação ao campo de saber – um atuou na sociologia e o outro na filosofia política – quanto em relação à importância que teve a questão da formação humana para eles. Adorno escreveu diretamente sobre a formação (ver, por exemplo, os textos “Teoria da semicultura” e “Educação e emancipação”) e tentou mostrar, mediante o debate sobre cultura e educação, como as condições criadas pela sociedade capitalista contemporânea, tendo em vista a crise do conhecimento (avanço da razão instrumental) e da sociedade (esvaziamento emancipatório dos valores burgueses), se transformaram nos limites para o exercício da autonomia e o impedimento para a constituição de um indivíduo que fosse capaz de reagir frente às determinações dadas pelo *status quo*. Por isso, ele argumenta contra as formas de dominação e perpetuação da semicultura e da semiformação, assumindo posicionamentos considerados pertinentes para uma crítica da cultura e da sociedade, visando compreender as formas de dominação constituídas nesta e como a educação intermedeia isto.

No entanto, quando pensa em ir além da crítica negativa, Adorno parece não alimentar proposições afirmativas em relação à educação sem que tenhamos alterações nos aspectos que condicionam a cultura e a educação na sociedade. Por isso, argumenta em favor da reelaboração das experiências, do resgate da razão emancipatória perdida com a crise do conhecimento e da razão, atribuindo com isso um novo papel ao indivíduo na relação com a cultura, e a própria cultura passa a assumir papel relevante para uma reelaboração da crítica à sociedade.

Arendt, por outro lado, ao tratar sobre educação, aborda o tema num capítulo de seu livro “Entre o passado e o futuro”, num ensaio intitulado “A crise na educação”, mediante o qual ela estende à educação suas reflexões sobre a tradição e a autoridade, analisando que a crise se refere à ruptura e perda destas nos espaços e experiências educativas. Ela visualiza que a educação está inserida entre o mundo que é mais velho que as crianças e o potencial renovador que elas trazem, apostando, assim, na capacidade de transformação, ou seja, é dado a cada indivíduo ao mesmo tempo em que se insere no mundo, a possibilidade de modificá-lo.

Esses autores não negligenciam em suas elaborações o peso que tem a inserção do sujeito na realidade, pois esta é uma condição da qual não podemos evitar, uma vez que inserir-se no mundo é um processo socializador pelo qual passa o indivíduo para que ele se torne ser humano, reproduzindo para si também as formas de dominação presentes na cultura elaborada. Assim,

inserindo-se no mundo, ele vivencia necessariamente a educação como processo de adaptação, ou como diz Adorno, como semiformação. No entanto, precisamos ir além da adaptação, por isso nossa decisão em aceitar a crítica bem posta por Adorno à cultura e à realidade, mas, ao mesmo tempo, tomar de Arendt a pluralidade como condição da relação do indivíduo com sociedade, apostando na possibilidade de assumir metas formativas num contexto de crise e esgotamento dos projetos políticos e emancipatórios modernos.

Por isso, assumimos que é preciso formar o homem e tomar esta tarefa como um projeto que faça o indivíduo perceber que copertencer a um mundo é dar sua contribuição à permanência deste mundo, que é intermediado por ele na relação com os outros, e qualquer ciência que venha contribuir para o processo formativo deve levar para si a reflexão sobre os processos de humanização. Acredita-se que o campo educacional não deve deixar de lado este objetivo.

Por fim, a posição a ser assumida aqui referente à relação entre o campo educacional e as outras formas de saberes constitutivos deste campo, que se impõem como ciência aplicada à educação, é a de que, de maneira alguma, somos contrários à relação entre os saberes, entretanto, esta deve ser feita de acordo com os limites de cada saber para responder aos problemas sobre a formação do homem. Por exemplo, quando a tarefa formativa e a individualidade se limitaram a projetos políticos emancipatórios modernos e quando estes revelaram sua insuficiência para a emancipação humana, o anúncio que se ouviu aos quatro cantos foi de crise, ou seja, quando a dimensão política já não consegue oferecer horizontes pela falência de seus projetos de sociedade, então, os educadores questionam: E agora? O que se pode fazer? Este estado que nos leva à perplexidade talvez seja o reconhecimento de que as pretensões humanas não podem e nem devem ser parametrizadas e congeladas, e que traduzir para o centro das preocupações formativas afirmações que se pretendam desta maneira é uma ilusão que não tarda a revelar-se como tal.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Teoría de la pseudocultura. In: ADORNO T. W.; HORKHEIMER, Max. **Sociológica**. Madrid: Taurus, 1986.
- _____. **Actualidad de la filosofía**. Barcelona: Paidós, 1991.
- _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CESTARI, L. A. S. A compreensão das ideias educacionais sob o efeito de moda: implicações para o estudo de abordagens autobiográficas na formação de professores. In: ENCONTRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE: FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA, 3. Recife, 2006.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

JAGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. Tese de doutorado, Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

POLICARPO JÚNIOR, José. Trabalho socialmente qualificado, produção do valor, indústria cultural e paradigma da linguagem: reflexões iniciais sobre as relações entre economia, cultura e individualidade. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 31, n. 1, 2000.

_____. Sobre concepção de formação humana no campo educacional – um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista. Recife, mimeo, 2006.

RÖHR, Ferdinand. A multidimensionalidade na formação do educador. Paixão e Educação – **Revista da Educação AEC**, n. 110, 1999.

_____. Intuição: lacuna na teoria educacional. Disponível em: <File://D:\ImagemCD\gt17-022.html>.

_____. Contribuição da pesquisa em filosofia da educação na constituição de um objeto epistêmico próprio da educação. Mimeo.

_____. Liberdade e destino: reflexões sobre a meta da educação. **Ágere**, Salvador, n. 7, 2004, p. 1-18.

NOTAS

¹ Vale ressaltar que as diversas concepções da noção, sejam de ciência ou ciências da educação, já são apresentadas em diversos autores no campo da educação e da formação, e não se tem como intenção aqui elevar as diversas posições para definir as discordâncias ou concordâncias entre nossa posição e a deles, mas diante do conjunto desta discussão ir tecendo nossa visão. Como exemplo disso, podemos citar a coletânea organizada por Pimenta (1998), em que vários educadores se dedicaram a realizar esta tarefa.

² O notável caso de Vitor de Aveiron, no século XVII, relata a vida de um garoto que foi encontrado numa floresta no interior da França e demonstra como a ausência do mundo e do outro levou Vitor a se adequar às condições da floresta para garantir a sua sobrevivência. Neste exemplo se destaca que os sons emitidos por ele eram dissociados, o que evidencia a ausência da relação humana para a construção da linguagem e a introdução do sentido. Neste caso não havia nem o outro, nem o mundo ordenado, mas a forma própria da natureza com a qual ele podia se assemelhar.