

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

ANO 06 – Nº 11 – 2ª semestre/2004 – 280 p. 20,5 cm – Semestral

Lorena – Centro Unisal

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler Nivaldo Luiz Pessinatti

Reitor Gilberto Luiz Pierobom

Diretor Geral da Unidade de Ensino de Lorena Milton Braga de Rezende

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação de Lorena Cristiano Roberto Campelo

Equipe de publicação

Coordenação Lino Rampazzo

Revisão Editorial Maurílio José de Oliveira Camello e Marilena Floriano

Capa Tamara Pereira de Souza

Conselho Editorial

• *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*

• *Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas*

• *Maria Aparecida Félix do Amaral e Silva*

• *Paulo de Tarso Gomes*

• *Maria de Lourdes Pinto de Almeida*

• *Rita Maria Lino Tarcia*

• *Sonia Maria Ferreira Koehler*

• *Sueli Maria Pessagno Caro*

• *Tânia Mara Tavares da Silva*

Redação e Administração

Direção de Pesquisa e Pós-Graduação – Rua Dom Bosco, 284 – Lorena –SP

CEP: 12600-970 – Tel.: (12) 3159-2033 – Fax: (12) 3159-2048

e-mail: revistas@lo.unisal.br

Pedidos: e-mail: biblioteca@lo.unisal.br

Impressão e acabamento



Editora Santuário – Rua Padre Claro Monteiro, 342

Fone: (12) 3105-2140 – 12570-000 – Aparecida-SP.

www.edsant@redemptor.com.br – e-mail: grafasant@redemptor.com.br

Revista de Ciências da Educação é um periódico do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias, fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade. O Conselho Editorial reserva-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com esses objetivos. Os autores são responsáveis pelas matérias assinadas.

É permitida a cópia (transcrição), desde que devidamente mencionada a fonte.

Pede-se permuta

Exchange is solicited

O Fim da “Educação como Pedagogia” e a Crise das Categorias Etárias: entre a Barbárie e a Pós-Modernidade

Luís Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais – UNICAMP/Campinas
Docente do Mestrado em Educação – UNISAL/Americana

Resumo

A recuperação de um debate entre defensores e críticos do “poder estudantil” em maio de 1968 (incluindo, entre os segundos, o filósofo Paul Ricoeur) entremeia uma análise da relação entre escolarização universal (uma das marcas da civilização ocidental) e a formação das modernas categorias etárias, bem como um questionamento a respeito do colapso contemporâneo desta relação (entre educação e socialização da infância e juventude). Fundamentam as análises as contribuições de importantes pensadores sociais, principalmente Theodor Adorno, cujas idéias são contrapostas as de Émile Durkheim e Michel Foucault, entre outros. Conclui-se que a crise das categorias etárias e o colapso do papel socializador da educação indicam, mais do que uma ampliação da liberdade para os indivíduos comporem seu próprio curso da vida, uma regressão de instituições socializadoras e de diversos direitos sociais esboçados pela civilização moderna.

Palavras-chave

Categorias Etárias – Barbárie – Civilização – Adorno – Theodor W.

Abstract

The recovery of a debate between defenses and critics of “student power” in mai 1968 (inclusive, around the seconds, the philosopher Paul Ricoeur) is among a analyze of the relation between universal scholarization (a signal of the occidental civilization) and the formation of the modern categories of age, as come as the question about of contemporary collapse of this relation (among education and socialization of childhood and youth). The analyzes are based in the contributions of important social thinker, chiefly Theodor Adorno, whose ideas are pit with Émile Durkheim and Michel Foucault. In conclusion, I indicate what the collapse of the function of socialization from education show, more than an enlargement of freedom to the individuals compose his self life course, a regression of institutions of socialization and the some social rights draft for modern civilization.

Keywords

Categories of Age – Barbary – Civilization – Adorno – Theodor W.

Introdução

Os movimentos estudantis dos anos 1960, em destaque o Maio francês de 1968, são conhecidos principalmente pela profundidade de sua contestação política e sociocultural, pelo radicalismo de suas propostas de libertação de coletividades e indivíduos. Às vezes, porém, se esquece que estes movimentos partiram, em quase todos os países onde se deram, de insatisfações e contestações em relação ao próprio ensino, notavelmente em relação às condições e perspectivas oferecidas pela educação superior. É claro que, logo, desta primeira efervescência, os movimentos transcenderam para questões políticas e econômicas de cunho mais geral, seja porque

perceberam a relação entre as questões mais específicas da universidade com as questões sociais mais amplas, seja porque o movimento estudantil acabou encarnando insatisfações difusas de diversos grupos sociais contra o regime político e a situação socioeconômica de seu país (como na França, Itália, Brasil e México).

Mas estes movimentos tiveram importantes discussões e práticas em relação à necessária “revolução educacional” apregoada. Destaca-se, nisto, o Maio francês de 1968. Neste e em outros movimentos, encontram-se dispostos de modo dramático os principais agentes e processos sociais discutidos neste artigo: infância, juventude, educação, professores, estudantes, formação profissional, formação intelectual, adaptação e emancipação.

Entre os diversos textos produzidos durante 1968, na França, sobre seu movimento estudantil, dois em especial me chamaram a atenção. O primeiro, de Jacques-J. Natanson, publicado na revista *Esprit* em outubro. O segundo, do grande filósofo Paul Ricoeur, publicado na mesma revista em junho-julho. Apesar de Ricoeur ter sido publicado primeiro, parece que seu texto é uma resposta a Natanson. Na verdade, Ricoeur travava debate contra uma tendência mais geral, dentro do movimento estudantil, que justamente o artigo de Natanson iria representar: a tendência que defendia uma “revolução cultural” na educação em que se suprimiria o poder dos mestres sobre os educandos.

Enquanto Natanson (outubro de 1968) concluirá seu texto, defendendo a morte da “educação como pedagogia”, ou seja, da educação como processo de transmissão de saberes da geração adulta para as novas gerações, Ricoeur (junho-julho de 1968) vai considerar como o cerne essencial da educação justamente aquela tensão, dialética mas complementar, entre o educador e o educando – o que não significa o poder absoluto do segundo pelo primeiro, como apregoava a pedagogia tradicional.

Para além da questão pedagógica, de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, o debate parece demonstrar – e isto será

mais explícito no texto de Natanson (outubro de 1968) – o início do que chamo de crise das juventudes modernas. Na verdade, trata-se também da crise da estrutura das categorias etárias construídas pelo processo de modernização ocidental desde pelo menos o final do século XVIII. Natanson anuncia o processo de desinstitucionalização do curso da vida, o fim da rigidez no percurso que vai da infância à maturidade e velhice. Por sua vez, Ricoeur (junho-julho de 1968) contém um necessário olhar de precaução contra os que defendem que este processo é imponderável, ou seja, que é preciso questionar se realmente as categorias etárias e instituições socializadoras como as escolas perderam sua efetividade na sociedade “pós-moderna”.

A recuperação deste debate entremeia uma análise da relação entre a escolarização universal (uma das marcas da civilização ocidental) e a formação das modernas categorias etárias, bem como um questionamento a respeito do colapso contemporâneo desta relação (entre educação e socialização da infância e juventude).

1. Escolarização e institucionalização das juventudes modernas

A modernização ocidental parece ter significado também a constituição de categorias etárias mais bem definidas e demarcadas, em que os saberes disciplinares e as ciências informavam a *práxis* das instituições sociais, principalmente as estatais e jurídicas, sobre como proceder diante de cada faixa etária. Tratam-se dos processos de cronologização e institucionalização do curso da vida. As estruturas sociais do mundo moderno, neste sentido, não se caracterizam apenas pela urbanização, industrialização, mercantilização da vida e a estrutura de classes sociais, mas também pela estruturação rígida de faixas ou categorias etárias (infância, juventude, maturidade e velhice, basicamente, entremeadas de inúmeras subcategorias e variações).

A medida da vida em “anos” foi o melhor critério encontra-

do pelas ciências e instituições ocidentais modernas para uma avaliação universal, abstrata e objetiva das características de cada idade da vida, bem como do processo de transição entre estas idades, o curso da vida em si mesmo (FORTES, 1992; KOHLI & MEYER, 1986). Neste critério, toda a diversidade cultural, social, regional e religiosa pode ser abstraída, permitindo às ciências e saberes práticos definir como se portar diante de cada “estágio” da vida humana. A educação, notadamente, vai fazer largo uso deste critério para constituir a seriação, para planejar os currículos, para projetar as formas de avaliação. É claro que estava lançada desde já uma grave contradição no seio da estrutura das faixas etárias e da educação: critérios absolutos, formais e neutros, baseados na idade “natural” contada em anos *versus* a diversidade dos modos de vida e as diferenças sociais, culturais, regionais e locais dos educandos reunidos num mesmo processo educacional, afora as idiossincrasias individuais.

Pode-se mesmo considerar o processo de extensão da escolarização como o principal responsável pela institucionalização da infância e da juventude, de modo mais patente a partir da Europa Ocidental desde o final do século XVIII. Processo que começa sempre, independente do nível – primário, secundário, superior –, a partir das elites, passando depois para a pequena burguesia e classes médias e, enfim, de modo bem mais precário, mais restrito e menos definitivo do que se imaginava até há pouco tempo, para as classes trabalhadoras. Processo que, é claro, pelo menos até o final do século passado, parecia se expandir da cidade para o campo, do Ocidente ao Oriente, do Norte ao Sul, das regiões “desenvolvidas” para as regiões “subdesenvolvidas”.

Em relação à educação formal para as juventudes antes do século XIX, em geral, ela era ausente. Ela existia, sobretudo, na forma da educação individualizada e privada para a aristocracia. Também, principalmente na Inglaterra da segunda metade do século XVIII, generalizou-se a prática do *Grand Tour*, em que o jovem

aspirante à condição de nobre reconhecido percorria as cortes da Europa Ocidental.

Mas a educação para as juventudes já começara a se transformar. Apesar do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na segunda metade do século XVIII, em *O Emílio* (ROUSSEAU, 1999), ainda preconizar a educação como uma relação privada e individual entre mestre e aprendiz, já em seu tempo se acelerava o processo em que a educação se transformava em ensino nas escolas, coletivamente, em classes. O ensino escolar também iria significar, notadamente no caso dos internatos, um rompimento mais ou menos forte da criança/adolescente para com a sua família. Também, estas escolas progressivamente iam ficando sob o controle do Estado, decaindo o poder das igrejas (Carion, 1996).

Desde então, filósofos e políticos diversos na Europa passaram a planejar uma educação nacional: a juventude tornava-se, neste mesmo movimento, “uma aposta política e social” (CARON, 1996, p. 142). A escola passa a ser concebida como poderoso meio de controle social e, logo, torna-se um local de frequência obrigatória.

No século XIX, a escola tornou-se, ao menos para alguns países europeus, o meio educacional por excelência, com alguns importantes ensaios em prol da democratização do ensino. Isto se dá, de modo inicial e mais característico, no ensino primário. No ensino secundário, o processo é mais lento. Por exemplo, na França, pelo menos até 1914, a frequência ao ensino secundário era praticamente um privilégio dos filhos das camadas burguesas (CARON, 1996).

Mas logo se tornaria mais clara a associação entre adolescência e ensino secundário ou médio. Em vez do temor, tantas vezes expresso por pensadores e políticos, diante do pretenso perigo de oferecer formação intelectual para além do nível básico para as camadas trabalhadoras, passa a prevalecer uma concepção que se funda na crença do caráter funcional desta educação para a adoles-

cência, tanto do ponto de vista da moralização quanto da preparação profissional:

... a racionalização da sociedade cada vez mais inibe o processo “natural”, separando o adolescente em instituições especiais para ele, e isolando-o do trabalho do adulto e da perspectiva do adulto. O adolescente permanece nestas instituições, tratado como uma criança, por um longo e longo período, no qual ele ganha uma sofisticação social cada vez mais precoce (COLEMAN, 1961, p. 311).

A educação deve permitir aos adolescentes viverem como que à margem da sociedade, mas de modo a manterem com ela contato, enquanto se habilitam para suas futuras tarefas e responsabilidades (FURTER, 1967, p. 30).

Um outro momento crucial, no tocante ao processo de institucionalização da educação e da juventude, foi a massificação do ensino superior na segunda metade do século XX, na Europa, Estados Unidos e diversos países do “Terceiro Mundo”. Entre as causas desta espetacular expansão, destaca-se a nova função da universidade, que passa a formar profissionais, administradores e técnicos para novas ocupações. Também, a busca de mais *status* e renda pelos estudantes e/ou suas famílias, que passam a investir no estudo universitário dos jovens como uma oportunidade de ascensão social (HOBSBAWM, 1995).

Engendram-se novas e surpreendentes contradições entre sociedade e educação, as quais não poderei discutir aqui em toda a sua extensão. Entre elas, o fato de que, se a massificação do ensino superior parecia significar o aumento do tempo de isolamento do aprendiz em relação ao mundo adulto (não só na infância e adolescência, mas agora também na juventude propriamente dita), é justamente desta massificação que vai se originar a irresistível onda mundial de revoltas das juventudes universitárias nos anos 1960,

revoltas que, entre outras ações, contestaram radicalmente a pedagogia autoritária que vigorou – nunca sem resistências, na verdade – desde o início da modernidade.

2. A “educação como pedagogia”

Esta concepção da “educação como pedagogia”, ou seja, a educação como um processo unilateral de formação da criança/jovem pelo adulto, encontrou em Émile Durkheim (1858-1917) talvez a sua melhor sistematização. Em *Educação e Sociologia*, Durkheim (1978) define a educação como a situação social em que as crianças e jovens são submetidas à influência dos adultos. O exercício desta influência baseia-se não em um programa pedagógico universal, ideal e a-histórico, mas sim nas necessidades da sociedade, em que ambos (adultos e crianças/jovens) se inserem. Por um lado, esta educação possui caráter uno: uma base comum de idéias, valores, sentimentos e práticas sociais gerais, a serem inculcados em todos os educandos (nas sociedades modernas, certas idéias básicas sobre a natureza humana, direito, sociedade, indivíduo, progresso, ciência e nacionalismo). Por outro, a educação possui caráter múltiplo: no qual se ensina um *corpus* especializado de saberes e práticas a cada aprendiz, de acordo com o lugar ocupado por ele na estrutura social (DURKHEIM, 1978).

Durkheim tem uma concepção dual do ser humano, tido ao mesmo tempo como ser individual e ser social. O “ser social” não nasce com o indivíduo, mas é conformado pela sociedade. Cada nova geração precisa ser moldada pela sociedade, que cria no homem “um ser novo” (o ser social). Se a educação é quem cria este ser social, ela não deve ser considerada simplesmente como uma repressão do indivíduo, mas antes de tudo como uma forma de engrandecimento do ser humano, de desenvolvimento do humano em nós mesmos. Dada a incompletude natural do ser humano, é grande

o poder da educação na “moldagem” do indivíduo. A ação da sociedade na moldagem do ser social, através da educação, é ou deve ser, enérgica, comparável inclusive à hipnose: baseada na passividade do educando e na autoridade absoluta do educador (DURKHEIM, 1978).

Em *Educação Moral*, Durkheim (1947) parece radicalizar esta concepção moderna que preconiza uma brutal diferenciação entre “ser criança” e “ser adulto”, em que a criança é identificada pelo que lhe falta em relação ao adulto. Neste, Durkheim considera que a crise da sociedade moderna era uma crise de moralidade pública. A educação deveria exercer seu papel como moralizadora dos indivíduos, e isso era ainda mais crucial numa época tão crítica. Durkheim opõe-se fortemente contra uma concepção que pensa a educação unicamente como transmissora de saberes. Isto era para ele apenas suplementar, pois o trabalho essencial da escola era a educação moral, que deveria estar presente em todas as disciplinas e reger o cotidiano mesmo das escolas. A educação moral racionalmente conduzida pela escola era o substituto necessário da educação moral tradicionalmente feita pela família, que se tornara insuficiente. A educação moral deveria ser uma inscrição da sociedade nos indivíduos, capaz inclusive de criar um “laço carnal” entre eles, a partir do qual a sociedade atuaria em cada um de nós como uma voz que comanda, sugere e reprime (DURKHEIM, 1947).

É importante analisar como a crítica pós-moderna de Michel Foucault (1926-1984) sobre as instituições disciplinares da modernidade ocidental corrobora uma concepção semelhante de educação e educando. Sua obra *Vigiar e Punir* tem o objetivo de analisar o desenvolvimento das instituições disciplinares e, o que é na verdade seu principal tema, o surgimento de uma sociedade de vigilância, que é a sociedade moderna (Foucault, 1987). Entre estas instituições, destacam-se as escolares, muito semelhantes às demais instituições disciplinares, como as fábricas, quartéis, hospitais e prisões. Aliás, foram os colégios no fim da Idade Média talvez as

primeiras instituições a usarem o modelo disciplinar, adotando a punição não mais como castigo, mas como meio de correção.

Além de fazer a genealogia das tecnologias do poder disciplinar, para a qual faz uso da metáfora da máquina, Foucault também analisa os processos de individualização e isolamento, usando agora a metáfora do panóptico. O panóptico, como metáfora e tipificação ideal da sociabilidade moderna, coloca todos os indivíduos sob visibilidade permanente perante o superior e sob invisibilidade permanente em relação aos seus iguais, com uso quase nulo de força, já que assim se consegue evitar quaisquer efeitos de contra-poder e resistências. O poder disciplinar, operando através dos corpos e fabricando as individualidades, permite à sociedade moderna adquirir um controle dos homens historicamente inédito em sua extensão. Os corpos dóceis tornam-se aptos, em seus mínimos detalhes, à produção material e social num grau de extensão e qualidade sem precedentes na história (FOUCAULT, 1987).

Tanto em Durkheim como em Foucault, o alvo da vigilância ou moralização é o indivíduo. Para Durkheim, há algo que deve ser inscrito nos indivíduos, “encarnado” neles, que é a própria sociedade, que se tornará uma voz dentro de cada individualidade. Nos termos de Foucault, o alvo do poder disciplinar (que, em vez de uma voz, é um olho impessoal e onipotente) são os corpos, que serão docilizados: esartejados, desarticulados e finalmente recompostos e disciplinarizados.¹

É claro que são importantes as diferenças entre Durkheim e Foucault, entre o sociólogo modernista e o filósofo pós-estruturalista. Para Durkheim, a disciplina moralizadora é positiva, humanizadora e criadora de civilização. Em Foucault, a disciplina e a vigilância transpassam suas obras como espectros da modernidade, produtos perversos e aprisionadores da nova sociedade.

Também existem diferenças na concepção de ser humano em cada qual. A concepção dual do ser humano em Durkheim lança no “ser individual/ natural” toda a carga de irracionalidade e pulsões

primitivas, que precisam ser controladas pela razão que a educação moral gera no “ser social”. Neste sentido, Durkheim é um dos melhores exemplos da lógica “funcionalista”, concebendo o diferente, o resistente, o contestador e o revolucionário como “infuncionalidades”, anormalidades, cuja possibilidade de existência são sintomas que indicam o desregramento do sistema social, que se tornou incapaz de constituir aquele “ser social” que domestica as paixões e apetites sensuais do “ser natural”. Em Foucault, não há dualidade, muito menos dialética. As disciplinas docilizam os corpos, fabricam as individualidades, geram subjetividades.

O que falta em Foucault, talvez, seja desenvolver sua própria idéia de que, “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1999), mostrando melhor as formas de resistência existentes e possíveis. Contudo, a constatação das resistências às disciplinas parece operar com dificuldade na lógica unilateral da sociabilidade panóptica, para a qual a variedade e multiplicidade do ser humano tornam-se objetos passivos, dilacerados pelos processos de normalização e correção.

De todo modo, tanto a concepção apologética da pedagogia tradicional, em Durkheim, quanto a denúncia do caráter disciplinar da escola por Foucault, deixam pouco espaço para uma visão dialética da relação entre instituição escolar e alunos, professores e educandos, adultos e crianças/jovens no processo educacional.

Uma concepção dialética da juventude e da educação ajudaria a entender melhor porque os “objetos” freqüentemente se comportaram como “sujeitos”, cujos desvios não necessariamente são contidos ou compreendidos pelas instituições disciplinares. São muitos os relatos de indisciplina e revoltas nas escolas primárias e secundárias, pelo menos desde o século XIX (CARON, 1996; HUMPHRIES, 1984; FEUER, 1971). Eles parecem acompanhar, justamente, a tentativa de universalizar a educação escolar regida pelo Estado nacional. Talvez, ainda mais importantes tenham sido os inúmeros movimentos estudantis universitários, presentes pelo

menos desde as barricadas das revoluções de 1830 e 1848 na França, passando pelo movimento de reforma universitária na América Latina, no início do século XX, chegando ao seu mais importante momento em 1968. Este último movimento, na verdade, já anuncia uma situação profunda de crise, não apenas da juventude, mas também da educação.

3. Da criação da infância à infantilização do adulto

A importante obra do historiador P. Ariés (1981), *História social da criança e da família*, em concomitância com o processo de escolarização e constituição da família nuclear moderna, destaca o processo histórico que originou o moderno reconhecimento da infância, materializado nos “cuidados” e atributos diferenciais que foram paulatinamente atribuídos às crianças. Ariés enxerga nestes processos a constituição de elementos basilares da moderna sociedade burguesa. A infância passa a ser reconhecida socialmente como momento necessário de socialização, de treinamento, instrução, moralização, profissionalização e maturação para o bem viver na idade adulta. Para tanto, as crianças têm que ser separadas das demais faixas etárias, reunidas em momentos e lugares especiais, retirados do convívio mais ou menos promíscuo com a comunidade. Elas passam a alternar sua vida entre a intimidade do lar e a escola.

Um dos momentos que emana deste mesmo processo é o da constituição da juventude moderna. A adolescência e/ou juventude tornam-se novos momentos de socialização do indivíduo imaturo. Trata-se, agora, da “socialização secundária”. Esta fase de socialização marca, no meu entender, o início do próprio processo de constituição das juventudes modernas. Mas há ainda um outro – e indissociável – lado desta constituição das juventudes: tratam-se das inúmeras e constantes expressões de insatisfação, revolta, revolução e desejo de autonomia, bem como a formação de grupos

paralelos ou informais por estes mesmos indivíduos que, pretensamente, deveriam ser apenas massa modelável pela civilização (GROPPO, 2002). A constituição dialética das juventudes modernas anuncia o tema da condição dialética do próprio processo pedagógico.

Antes de abordar este tema, é importante citar o contraponto que a obra de N. Elias, *O processo civilizatório*, traz à questão da criação da infância moderna. Segundo ele, mais importante para a geração da civilização moderna que o reconhecimento da infância, foi a “des-infantilização” do adulto. O adulto na sociedade medieval era ainda de temperamento, modos e comportamentos “infantilizados”. O processo civilizatório foi justamente o da criação deste “adulto civilizado”.

De qualquer modo, tanto do ponto de vista da criança que se infantiliza, quanto do adulto que se civiliza, criam-se categorias de indivíduos, definidos pelas suas faixas etárias, que ainda não “amadureceram”. E maturidade passa a significar “civilizar-se”. Assim, a civilização moderna passa a criar, ao menos em teoria, como parte crucial de seu imaginário, um “padrão de maturidade”, a ser atingido paulatinamente através da socialização das crianças, adolescentes e jovens. Socialização em que a educação formal teria papel crucial.

Mas a civilização moderna, segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer, logo encontraria, dentro de si mesma, o seu avesso, a saber, a barbárie (ADORNO, 1982; HORKHEIMER & ADORNO, 1985). Os mesmos processos de racionalização da vida, que constroem as estruturas sociais da modernidade, abrem espaços para ações individuais e coletivas de barbárie. O mesmo processo de esclarecimento, via racionalidade iluminista, se torna, sustentado pelo totalitarismo da vida socioeconômica e referendado pela indústria cultural, um processo de regressão da autonomia individual. E tal regressão do indivíduo civilizado significa também, revelando a perversão do processo civilizatório, a infantilização das

massas. Nos seus textos sobre a música e a transformação da arte em indústria cultural e semicultura, Adorno afirma que, por trás da regressão da audição, está a “liquidação do indivíduo”, e que tal regressão faz a audição permanecer num estado infantil: “os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez lhe foi oferecido” (ADORNO apud ZUIN et. al., 2000, p. 143). A padronização cultural, quando o indivíduo é direcionado em seus gostos “artísticos” (enquanto acredita ser ele quem faz as escolhas e dirige o mercado cultural), produz a “menoridade do sujeito”. São geradas pessoas com audição regredida, na verdade, pessoas regredidas, “desmesuradamente acomodadas, nas quais a formação do *ego* foi deficiente, pessoas em que prevaleceu a adaptação ao coletivo em detrimento da percepção autônoma” (ZUIN et. al., 2000, p. 144).

Outros autores também discutiram como a indústria cultural e a mídia eletrônica, principalmente a televisão, parecem “embaralhar” os comportamentos e valores atribuídos à infância e maturidade. Edgar Morin (1987) já falava de uma mediocrização do público da indústria cultural, um encaminhamento à “mídia” da audiência no que se refere à formação cultural, classe social e faixa etária – o que Adorno não considerava precipitado chamar de infantilização do público adulto.

Meyrowitz defende que não apenas se infantilizou o adulto, como se des-ingenuizou a criança. A passagem da “situação do livro” à “situação da televisão” teria significado o crescente rompimento da fronteira entre os mundos informacionais da criança e do adulto pela mídia de massa (MEYROWITZ, 1985, p. 236). A revolução da TV coloca a criança pequena “presente” às interações adultas. Outrora, no tempo da mídia impressa, a escola garantia a passagem gradativa da infância à idade adulta, com cada novo estágio colocando as crianças diante de novas revelações e quebra de tabus.

A TV rompe esta seqüência unilinear de informação, pois não divide a audiência em idades e séries, nem tem uma ordem particular para apresentar informações. Assim, as crianças são colocadas desde logo em contato com as contradições dos mitos sociais passados pela escola. Quebra-se, na segunda metade do século XX, aquela condição de isolamento da criança, mais clara na primeira metade do mesmo século, em que a infância era vista como período de proteção e inocência, usando roupas e linguagens diferentes, mantida à distância de temas tabus. Recentemente, tem se rompido tal noção da infância como período de proteção, o que é indicado, por exemplo: pela semelhança da fala da criança em relação à dos adultos (o inverso também ocorre); por mais similaridades no comportamento; pelo jeans, uma síntese do estilo adulto e infantil de se vestir; pelo fim da evidente autoridade adulta na linguagem; pelo fim de temas tabus; por adultos enredados em temas outrora apenas infantis, como educação, carreira, escolha e estágios de desenvolvimento; pela mudança no temperamento psicológico adulto (mais egocêntrico e com menor sentido de responsabilidade para com as crianças); além de diversas outras mudanças no sistema de atribuição de *status*, legislação, institucionalização e relações pais e filhos (MEYROWITZ, 1985).

Enquanto Adorno afirma taxativamente que ocorre uma infantilização geral das massas “civilizadas” – verdadeira matéria-prima para a repetição de estados de barbárie desenfreada, como o nazismo e o Holocausto –, Meyrowitz indica, no seu diagnóstico sobre o embaralhamento dos atributos do *status* infantil e adulto, um relaxamento na rígida estrutura de categorias etárias diferenciadas e separadas.

Ao que parece, não há como conciliar as duas posições, o que levanta grandes dilemas. Estaria havendo uma regressão da civilização (moderna), ou a constituição de um novo modelo civilizatório (pós-moderno)? Os dados sobre a infantilização dos adultos estariam indicando uma situação de “anomia” e barbárie, já

que estaria havendo o colapso da socialização como momento de constituição de um indivíduo maduro e autônomo? Ou indicam uma nova onda de autonomia e liberdade, em que o indivíduo está mais livre, em relação aos constrangimentos institucionais, para constituir e reconstituir com relativa flexibilidade o curso de sua vida?

Derivada das posições antagônicas descritas acima, talvez, as questões abaixo não estejam em tão flagrante oposição. Elas se referem justamente à educação. O que deveria acontecer com a escola e com a educação? Ela deveria ser um instrumento para o cultivo da racionalidade crítica, da autonomia, da emancipação individual – sendo, assim, um dos poucos focos de resistência contra as tendências barbarizantes mais gerais do sistema social, como pensava Adorno? Ou deveria ser uma instituição mais ou menos aberta para o ingresso de indivíduos em diferentes fases de sua vida, para sua formação constante e reciclagens, conforme queiram se repositonar nas relações interpessoais e profissionais que cultivam ou desejam cultivar?

As questões, por enquanto, vão ficar em suspenso. Mas irei retomá-las adiante, ainda que de modo algum espere elucidá-las definitivamente. Antes, é preciso discutir o momento histórico em que estes dilemas pareceram se esboçar pela primeira vez: os movimentos estudantis dos anos 1960, especialmente o Maio de 68 francês.

4. O fim da “educação como pedagogia”?

Acredito poder iniciar agora o debate anunciado no início deste artigo, por ocasião do movimento francês de Maio de 68. Ativistas do movimento estudantil, ao lado de inúmeros pensadores não necessariamente envolvidos com o movimento, refletiram, no “calor da hora”, sobre os significados daquela irrupção inesperada e radical. Alguns, o que nos interessa aqui, do ponto de vista

da educação. Natanson e Paul Ricoeur, como já se avisara, parecem representar as diferentes posições assumidas neste evento e, mais ainda, os diferentes processo sócio-educacionais em curso ou que se anunciavam.

Jacques-J. Natanson (outubro de 1968) se comporta como uma espécie de porta-voz do poder estudantil, tido como uma forma de resistência ao poder dos educadores. O poder dos educadores era considerado por ele – e pela lógica do movimento de Maio de 68 – como análogo ao poder do patrão sobre o trabalhador. Respondendo a críticos da tese do poder estudantil (como Paul Ricoeur, que mostrarei abaixo), os quais afirmavam que o poder do educador não explorava o estudante, mas o enriquecia, Natanson considera que eles não haviam compreendido que a verdadeira questão era a da “Dominação”, e que a verdadeira luta era pela “Libertação”. Para ele, o importante na relação entre patrão e trabalhador, assim como entre professor e aluno, era a submissão dos segundos aos primeiros, a relação de “patronato”. O patronato era uma certa estrutura de poder: a propriedade dos meios de produção pelo patrão se assemelhava à propriedade da competência científica pelo instituto, laboratório e/ou seção, pois dava poder absoluto ao seu detentor. Contra este patronato intelectual, o poder estudantil afirmava que “o ato de aprender é o ato daquele que aprende – individualmente ou em grupo” e que as instituições de ensino deveriam ser autogeridas por aqueles que eram os seus verdadeiros sujeitos, os estudantes (NATANSON, outubro de 1968, p. 323).

Haveria assim uma revolução do próprio conceito de educação. Na reflexão de Natanson (outubro de 1968), até mesmo a estrutura das faixas etárias, uma das marcas da sociedade moderna, estaria sendo contestada por esta revolução educacional. Se o patronato econômico se exercia com base na desigualdade entre as classes sociais, o patronato intelectual se legitimava pela concepção da sociedade baseada em faixas etárias. No conceito moderno de infância, esta era tida como a idade da educação, educação que

tinha como fonte o adulto educador, em que o exame era rito de iniciação e o diploma atestado de agregação, numa pedagogia que se baseava no primado da acumulação de experiências. No entanto, a revolução demográfica da segunda metade do século XX teria rompido com esta estrutura etária e imposto um novo conceito de educação. Diante da nova estrutura etária, eram equivocados os projetos que tentavam alongar artificialmente a adolescência, através do aumento da escolaridade básica e dos estudos superiores. Não seria mais possível adiar artificialmente a idade adulta. Tornara-se inválida a idéia de que havia uma diferença “radical” entre “o adulto que sabe e o infante... que nada sabe” (NATANSON, outubro de 1968, p. 326).

Neste contexto, a idéia da escola como instituição reservada à infância cairia por terra, devendo ser substituída pela idéia da educação permanente, para a vida toda. A necessidade constante da educação, algo expresso pelo movimento estudantil, quando prega que a Universidade deveria estar aberta aos estudantes e aos trabalhadores, significaria também a perda do privilégio da idade adulta em relação à juventude. Durante sua vida, os adultos deveriam alternar períodos de estudo e trabalho, juntando-se a equipes de auto-aprendizagem coletiva. Colocava-se em causa, na concepção da sociedade em estado permanente de auto-educação, o papel tradicional do magistrado depositário profissional de um saber. Com tal educação permanente, escola e universidade deixariam de ser mundos à parte da sociedade. Era a morte da educação como pedagogia, ou seja, como condução do infante aprendiz pelo educador experiente.

Enquanto Natanson se assume como uma espécie de porta-voz do radicalismo juvenil de Maio de 68, Paul Ricoeur (junho-julho de 1968) busca ser uma voz mais ponderada, avaliando o que havia de positivo em ambas as posições em tensão durante Maio de 68, a saber, o projeto revolucionário, tão bem expresso por Natanson, e o projeto reformista. Maio de 1968 também era uma revolta mo-

tivada contra a tentativa de reforma parcial da Universidade, através do Plano Fouchet, uma reforma que se faria nos limites da sociedade vigente. Por sua vez, ao menos na sua versão mais radical, o movimento de Maio se propôs a “revolucionar” a universidade. O filósofo francês condenou a convicção de que só havia opção entre reforma e revolução. É claro, dizia, que a universidade francesa herdada da era napoleônica tinha que ser transformada. Mas considerava que as primeiras ações da “revolução estudantil” na universidade, ancoradas na pretensão de um “poder estudantil” ou de uma “auto-educação”, indicavam que os radicais não haviam compreendido bem a natureza da relação entre educador e educando.

Ricoeur (junho-julho de 1968) reflete, então, sobre o caráter não-simétrico da relação aprendiz-mestre, o que não significa dizer que ela precisa necessariamente se expressar como uma dominação baseada na posse do saber pelo mestre. Ela é, na verdade, uma relação que envolve troca e reciprocidade. Acompanhando a evolução do aprendiz, o mestre continua a aprender. Se toda revolução cultural no ensino se alimenta da convicção de que é necessário contestar a relação de dominação, Maio de 68, contudo, teria concebido de modo simplista uma identidade entre a dominação de classe e as relações pedagógicas.

Para Ricoeur (junho-julho de 1968), a lógica da revolução da universidade concebeu a utopia de que o aprendiz se faz por si mesmo, através de um processo de auto-aprendizado. Isto era algo que em parte exprimia uma verdade, a de que o ensino não faz menos para o estudante do que faz ao professor. Mas o auto-ensino não teria capacidade de durar muito tempo na universidade, dado que se limitava apenas a ser uma inversão da universidade tradicional, em que o estudante tomaria o poder dos professores. O resultado, por enquanto, poderia ser apenas um grande monólogo ao inverso, pois se suprimiria o ato comum e dual, de afronta, entre aquele que ensina e aquele que aprende. A utopia da auto-aprendizagem, portanto, ignorava a mola mestra que sustenta a “relação de ensi-

no”, uma situação de cooperação e conflito. É claro que o reformismo contido em propostas como o Plano Fouchet deveria ser criticado, já que reforçava as estruturas tradicionais ultrapassadas. Porém, era preciso que as duas partes em causa na relação de ensino – estudantes e professores – participassem de uma autêntica transformação da universidade.

Cabe reter, aqui, esta ponderação de Ricoeur sobre a dialética da relação entre juventude e maturidade, entre mestre e aprendiz, que, se procura evitar o congelamento da forma tradicional e autoritária com que gerações e sujeitos da educação se relacionavam até então, não aceita simplesmente a inversão da lógica da dominação contida na tradução extremada do “poder estudantil”. Em seguida, explorar um pouco mais o que este debate revelava sobre as transformações sócio-educacionais no mundo contemporâneo.

Em 1968, mais especificamente no movimento francês de Maio, a revolta juvenil e estudantil abriu espaços para a discussão de idéias e práticas educacionais que desejavam romper definitivamente com a concepção da “educação como pedagogia”. Segundo Natanson (outubro de 1968), entrava em crise a idéia de ser a escola uma instituição reservada apenas à infância, substituída pela idéia da educação permanente, para a vida toda. Também, uma educação que se tornava “auto-educação”, através da adesão autônoma a grupos de “auto-aprendizagem”.

Tal atitude radical diante da educação, em Maio de 68, revelava não apenas o desejo absoluto de libertação, mas novos aspectos que emergiam nas relações entre educação, conhecimento e estrutura econômica nas sociedades capitalistas. Assim, se nas sociedades tradicionais e modernas, como defende Durkheim e mesmo Foucault, a educação significava “adultos influenciando crianças e jovens”, a sociedade contemporânea, talvez, seja a que requeira a educação permanente. Inclusive, em geral num tom bem menos crítico que o das vozes de Maio de 68, muitos falam hoje em sociedade do conhecimento, sociedade da informação, “organizações que

aprendem” etc., denotando, nem sempre com muita propriedade, este novo estatuto requerido pelo conhecimento e aprendizado nas sociedades contemporâneas: conhecimentos acumulados e reformulados de modo intenso; aprendizado constante destes conhecimentos mutantes.

Outra vez, pelo novo estatuto do saber e da educação, reforçada pela ação da mídia eletrônica (discutida acima), haveria uma suposta pós-modernização dos comportamentos e a auto-programação da vida individual.

Acredito que seja necessário relativizar a extensão, bem como questionar os significados, destas transformações na educação e no curso da vida no mundo contemporâneo. Sobre a mídia eletrônica, não é demais lembrar que ela mesma se tornou um novo *locus* de geração de valores e identidades infantis e, principalmente, juvenis, ainda que seja certo dizer que a nova mídia tornou bem menos rígidas as fronteiras entre as “idades” em comparação com a era da mídia impressa, quando a família e a escola possuíam um controle quase absoluto da transmissão de saberes às crianças.

Certamente, parece ter havido a ruptura de uma tendência mais ou menos geral, ao menos como promessa e marco legitimador, das políticas estatais de “desenvolvimento”, que se davam em torno da universalização da educação para crianças e jovens no mundo contemporâneo, bem como da massificação da universidade. É claro que, provavelmente, em números absolutos e até relativos, deve ter havido o aumento dos adolescentes no ensino médio e de jovens no ensino superior. Mas, pelo menos desde os anos 1970, aquele processo de “caminho único” parece ter se tornado mais heterogêneo, problemático, complexo e polifônico.

Há aspectos que parecem positivos na conformação atual da educação média e superior, como as práticas de treinamento profissional (que coloca em questão o modelo de educação que separava estudo e trabalho) e a busca do ensino em diferentes fases da vida adulta (e não apenas na juventude). Mas há um forte sentido de

crise da noção da educação – e, portanto, da infância e juventude – como “direito”. Há a exclusão de contingentes populacionais da escola primária e secundária e, principalmente, do ensino superior – ou o acesso feito sob tremendas dificuldades, como única esperança (muitas vezes, frustrada) de se engajar no mercado de trabalho. Há a questão da ineficiência da educação como integração ou inclusão social para amplas camadas populares. Enfim, a questão da privatização e mercantilização da educação, incluindo a crise da universidade de caráter público.

O chamado neoliberalismo vem referendar uma nova concepção de educação que desintegra o “caráter de direito que a educação possuía (... ao menos em teoria)” e impõe “uma nova nuance interpretativa que a reduz à mera condição de mercadoria” (GENTILI, 2002, p. 245). Enquanto mercadoria, a educação é cada vez mais submetida às condições do “mercado”, que, além da soberania do lucro, é o reino da pretensa livre escolha individual (e, no caso da educação, também da família). Pretensa liberdade, porque o que se dá, na realidade, é a reprodução das desigualdades sociais – e fenômenos de exclusão – nos mercados educacionais. Pela mercantilização da educação, dá-se também a chamada reprivatização do curso da vida, que joga a responsabilidade pela passagem através das idades da vida aos indivíduos e famílias. Para alguns, isto significa realmente maior liberdade e flexibilidade para compor e recompor o curso da sua vida. Mas, para a grande maioria, trata-se da realidade ou da ameaça de desproteção, insegurança, discriminação e exclusão na infância, juventude e velhice, justamente nas fases da vida em que mais se precisa do amparo do meio sócio-comunitário e do Estado.

Assim, educação e juventude parecem estar em crise da legitimidade, enquanto “direitos sociais” tradicionalmente reconhecidos pela sociedade, Estado, ideologias hegemônicas, políticas econômicas nacionais e supra-nacionais. Apesar disto, elas – edu-

cação e juventude – ainda são realidades marcantes na vida social, fontes para a geração de identidades para uma parte substancial de indivíduos e grupos. É claro, não são as mesmas juventudes e educação vigentes até os anos 1960, mas nem por isto são realidades totalmente dissolvidas e inativas.

5. Barbárie ou pós-modernidade?

Desejo aqui fazer uma retomada das idéias de Adorno sobre a educação e as tendências regressivas da civilização moderna. Elas vão ajudar a iluminar um pouco mais minha posição em relação a este colapso da educação e da juventude (e das demais categorias etárias que preparavam o indivíduo para sua “maturidade”). Mas também vão colocar novos problemas que, certamente, não serão discutidos em toda sua extensão aqui, muito menos resolvidos. Baseio-me não apenas na minha leitura de Adorno, mas também na sistematização de Zuin et. al. (2000) sobre a dimensão educativa da obra do sociólogo alemão.

Primeiro, através da questão da autoridade na educação em Adorno, reencontra-se aquela concepção de Paul Ricoeur sobre a essência da relação educacional. Por exemplo, em debate radiofônico em 1969, Adorno critica o sistema educacional alemão por enfatizar “a perpetuação da relação de autoridade e de submissão entre os agentes culturais, em detrimento de propostas curriculares de atitudes que seriam reforçadoras de um comportamento não autoritário e auto-reflexivo” (ZUIN et. al., 2000, p. 122-3). Mas isto não significa, para Adorno, a dispensa da autoridade na educação. A autoridade tem papel central na formação do ego consciente e de pessoas emancipadas, desde a necessária dor da descoberta do descompasso entre o pai ideal, introjetado na primeira infância, e o pai real, descoberto posteriormente; dor esta que torna possível e necessário o exercício da autonomia do ego na reordenação dos processos mentais: “A possibi-

lidade de emancipação depende do contato com um modelo de autoridade” (ZUIN et. al., 2000, p. 123). Mas esta etapa do exercício da autoridade não deve ser glorificada, muito menos eternizada, caso contrário, produzir-se-ão não apenas mutilações psicológicas, mas também “aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens” (ADORNO apud ZUIN et. al., 2000, p. 124).

Outro passo essencial é superar a falsa crença de que os professores são desprovidos das contradições enfrentadas pelos alunos em sua relação com a autoridade, contradições que operam entre a repulsa e a identificação, a aceitação pacífica e a agressividade. Caso esta falsa crença pudesse ser superada, “o processo de identificação” (entre aluno e professor) “poderia ocorrer não com base na mentira de uma relação igualitária inexistente, mas na verdade de que há um processo doloroso em que uma autoridade está presente e que não deve ser ignorada, mas sim superada” (ZUIN et. al., 2000, p. 127).

Um segundo aspecto que desejo destacar, sobre Adorno, refere-se a um tema já discutido aqui: a relação entre educação e civilização. Tema este, na verdade, ancorado na concepção de Adorno sobre a relação entre civilização e barbárie.

A educação é concebida de modo dialético, por Adorno, também em seus “efeitos”, ou seja, ela ao mesmo tempo é adaptadora e transformadora: “Fica claro que a educação emancipadora possui tanto uma dimensão de adaptação, como uma dimensão de distanciamento da realidade” (ZUIN et. al, 2000, p. 118). Mas educador e educando devem estar conscientes sobre este lado adaptativo da educação, ou seja, que ela sempre, de algum modo, será conformadora. O esclarecimento sobre como e onde opera, em cada momento da educação, esta dimensão adaptadora, pode impedir que se dê uma educação meramente ideológica:

A educação traz dentro de si uma ambigüidade: ela é ao mesmo tempo adaptação e autonomia. Enquanto um

processo desenvolvido na difícil relação entre pessoas, na pesada influência das gerações mais velhas sobre as mais novas, com uma importância fundamental na continuidade da espécie humana pela transmissão dos valores culturais, a educação precisa integrar a criança, o jovem na realidade em que ele vive (ZUIN et. al., 2000, p. 138).

Como está patente na citação acima, a educação deve ser também “autonomia, racionalidade, possibilidade de se ir além da mera adaptação” (ZUIN et. al., 2000, p. 138). Ou seja, o processo pedagógico é constituído por uma tensão entre autonomia e adaptação.

Qual deveria ser a dimensão mais valorizada? Adorno denuncia as tendências históricas de seu tempo, que enfatizavam unilateralmente a adaptação, pela própria pressão totalitária da ordem econômica. Deste modo, a educação de então teria a missão, fundamental, de resgatar o aspecto da autonomia na dialética educacional. Estar-se-ia vivendo o momento em que a educação precisaria enfatizar a conscientização e a negação do real, muito mais que a adaptação (o que já é feito pela ordem econômica e reforçado pela indústria cultural):

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO apud ZUIN et. al. 2000, p. 139).

Tornar-se-ia crucial, assim, dadas as tendências regressivas da ordem social, “uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO apud ZUIN et. al. 2000, p. 140).

É hora de um contraponto com outros autores discutidos aqui. Um dos mais influentes filósofos do pós-modernismo, Michel Foucault, parece sempre motivado em seus escritos (como no já

comentado *Vigiar e punir*) pela defesa de uma radical e absoluta liberdade do ser humano. Entretanto, ele, assim como diversos outros autores “pós-modernos”, na lógica de suas análises da modernidade, concebem os indivíduos como massa infinitamente moldável e manipulável pelos poderes totalitários e homogeneizadores da sociabilidade moderna. Na perspectiva de Joshua Meyrowitz (1985), mesmo na contemporânea era da mídia eletrônica permanece esta unidimensionalidade absoluta da conformação do indivíduo pelo social – nos passos do determinismo midiático de outro precursor do pensamento pós-moderno, Marshall McLuhan. Disciplinas e efeitos inesperados da mídia eletrônica manipulam e moldam infinitamente o ser humano, sem contraponto de tipo algum de “natureza humana”.

Já Durkheim e Adorno partem de uma concepção “modernista” do que é a civilização. A parte social do ser humano, para Durkheim, é moldável, sim, preenchida pela sociedade. Mas isto se dá justamente em prol do controle da parte natural do indivíduo, dominada antes da socialização pelas pulsões e desejos. Nesta visão funcionalista, cabe à parte social do homem controlar a sua parte natural. Já em sua perspectiva dialética, Adorno demonstra como a “parte social” do homem foi pervertida na civilização, quando as instituições racionalizadas da vida moderna passaram a tratar também o humano (sujeito) como objeto (coisificado), gerando assim a heteronomia do indivíduo, a ausência de emancipação e de verdadeira autonomia. A massa destes indivíduos torna-se justamente a matéria prima para o irracional, para a decaída na barbárie (ADORNO, 1982).

Diante destas observações, parece-me que a visão dialética de Adorno, inclusive sobre a educação na civilização moderna, parece mais rica para compreender a complexidade da educação, como parte do complexo processo de socialização das categorias etárias infantis e juvenis.

Porém, é preciso lembrar que Adorno falava a partir de um

certo momento – o século XX – e da perspectiva de um espaço – Europa Ocidental e Estados Unidos –, nos quais a barbárie significava, sobretudo, um “excesso de civilização”, no sentido do predomínio de uma razão instrumental criadora de um mundo superadministrado, mas incapaz de esclarecer aos indivíduos sobre a própria racionalidade dos objetivos das instituições sociais. Ao mesmo tempo, lembrar que Adorno também falava dos inúmeros focos de barbárie pré-moderna ainda não tocados sequer pela razão iluminista, focos que serviam também como matéria-prima para a barbárie da civilização moderna (como os soldados camponeses na Alemanha nazista, ou aspectos regressivos da “educação para a dureza” (ADORNO, 1982).

A situação da civilização atual, ao menos em relação à quebra da promessa da expansão dos direitos sociais e dos benefícios da “civilização” para uma grande parte da população mundial, me parece antes caracterizar um “recesso de civilização”. Mesmo os países mais “desenvolvidos” estão enfrentando uma grave crise em relação à manutenção destes direitos – incluindo a educação e a proteção da infância e juventude –, fruto principalmente dos novos desdobramentos do capitalismo em tempos de crise permanente, globalização, flexibilização e neoliberalismo.

Esta crise da educação e das categorias etárias, na minha avaliação, é na verdade a fonte principal da desinstitucionalização do curso da vida, mais ainda que a liberdade para compor o próprio curso da vida, buscada por certos grupos sociais de camadas altas e médias em dados locais. Há assim um certo reforço da “infantilização” do mundo moderno, mas agora através principalmente de um retrocesso, ou através do não-cumprimento das promessas de avanço civilizatório, em direção a situações que poderiam ser classificadas como “pré-modernas”.

Conclusão

Gostaria de enfatizar o caráter ainda inicial desta digressão, que contém mais indicações que conclusões definitivas. Na verdade, o artigo deve ser lido muito mais como uma declaração de questões a serem mais bem discutidas que respostas firmadas, apesar de deixar claro minhas impressões iniciais.

Entre estas impressões, destaco primeiro a resposta provisória que dou à questão do significado da “flexibilização” da educação e das idades da vida no mundo contemporâneo (crise regressiva ou anúncio de uma nova sociabilidade mais emancipada?). A necessária sobrevida destes elementos da vida social, educação e categorias etárias, mesmo que sob crescente precariedade de condições materiais e crise de legitimação, indica uma situação mais de anomia que de evolução, ou seja, de que novas instâncias de socialização “substitutas” não foram ainda estabelecidas. É claro que é possível reconhecer novos elementos positivos em estado de latência. Também, não é mais possível (nem desejável) um mero retorno à condição da “alta modernidade”, pois a anomia também é reveladora de importantes transformações estruturais nas sociedades contemporâneas. Mas não se trata, ao menos ainda, da ascensão e implementação geral de um novo modelo mais emancipatório de educação das juventudes.

Por outro lado, quando Maio de 68 pensou e praticou a ruptura para com os modelos autoritários de relações geracionais e relações pedagógicas, era esta emancipação que parecia estar no seu horizonte. Uma educação fundada em relações democráticas entre educador e educando, não no comando absoluto do educando pelo educador com base na posse de um “saber” exclusivo pelo segundo. Se Maio de 68 chegou a falar na “morte da pedagogia”, não significa necessariamente que se deve desejar uma educação que não distinga mestres e aprendizes, mas sim que se pode aspirar a novas modulações nas relações entre os sujeitos do ensino, relações

pedagógicas em que a dialética educador-educando não venha revestida de ultrapassados, supérfluos e desalentadores exercícios de dominação e poder.

Enfim, é preciso fazer a crítica da rigidez das categorias etárias pensadas pela sociedade moderna, em geral construções artificiais de saberes e ciências sobre o que deveria ser o desenvolvimento ideal do curso da vida, apesar de fundamentarem uma relativa expansão de direitos sociais basilares da “civilização moderna”, como a educação e a proteção da infância e juventude. Não considero esta rigidez tradicional algo que mereça maior consideração, num tempo em que parece haver mais consciência sobre o desnecessário caráter autoritário da educação e das relações geracionais tradicionais. No entanto, qualquer “civilização”, mesmo que sob uma pretensa condição “pós-moderna”, precisa referendar um roteiro mínimo que auxilie os indivíduos e grupos a se adaptar a ela. É justamente isto que me parece em falta na atual condição, em que se vive uma “civilização em recesso”.

Mas nunca se deve esquecer o que Adorno avisou: que a educação que objetiva apenas a adaptação será sempre pobre e ideológica. Pior, ao não cultivar a capacidade de autoquestionamento e emancipação individual, produzirá a matéria-prima humana para as tendências regressivas que, imponderavelmente, sempre brotarão dos excessos da civilização.

Nota

¹ Devo esta comparação à Prof.^a Dr.^a Heloísa Fernandes, feita na disciplina “Sociologia da Educação”, curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, 1992.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W.. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). *Adorno: Sociologia*, São Paulo: Ática, 1982. p. 33-45. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, MAX. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara. 1981.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. *História dos jovens*. 2. A idade contemporânea, São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p.137-194.

COLEMAN, James S. *The adolescent society*. The social life of the teenagers and its impact on Education. New York: Free Press, 1961.
DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

_____. *La Educacion moral*. Buenos Aires: Losada. 1947.

FEUER, Lewis S. *El cuestionamiento estudiantil del establishment*. En los países capitalistas y socialistas. Buenos Aires: Paidos. 1971.

FORTES, Meyer. Age, generation and social structure. In: KERTZER, D.; KEITH J. (Orgs.). *Age and Antropological Theory*. Cambridge: Cornell University Press, 1992. cap. 3. p. 99-121.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 5. ed. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes. 1987.

FURTER, Pierre. *Juventude e tempo presente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 8. p. 228-252.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel. 2002.

HOBSBAWM, Eric. A revolução social. 1945-90. In: _____. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. cap. 10, p. 282-313.

HUMPHRIES, Stephen. *Hooligans or rebels? An oral history of working-class childhood and youth. 1889-1939*, Oxford/ Nova York: Basil Blackwell, 1984.

KOHLI, M.; MEYER, J. W. Social Structure and Social Construction of Life Stages. *Human Development*, n. 29, p. 145-80, 1986.

MEYROWITZ, Joshua. The blurring of childhood and adulthood. A case study in changing role transitions. In: _____. *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*. New York: Oxford University Press, 1985. cap. 13. p. 226-267.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo – 1: Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987.

NATANSON, Jacques-J. Les éducateurs à l'épreuve. *Esprit*, Paris, n. 374, p. 313-328, out. 1968.

RICOEUR, Paul. Reforme et révolution dans l'Université. *Esprit*, Paris, n. 372, p. 987-1002, jun./jul. 1968.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes. 1979.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares et al. *Adorno. O poder educativo do pensamento crítico*, 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2000.