
A MODERNIDADE E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Luís Antonio Groppo

Do Iluminismo, movimento filosófico europeu do século XVIII, surgiu uma das premissas básicas da modernidade: o poder da razão universal. A educação seria vista, então, como o despertar ou o construir dessa racionalidade, tida como inerente à natureza humana. Mas essa razão iluminista logo chegaria, segundo Max Weber, ao seu paroxismo: o poder que liberta o homem da força mágica da natureza volta-se contra o próprio ser humano, que de sede da razão torna-se o principal objeto do exercício dela. Trata-se da perversão da razão iluminista, que se torna razão técnica ou instrumental, a qual, segundo Theodor W. Adorno, transforma as sociedades da modernidade avançada em sociedades totalitárias.

Antes dessa denúncia, Émile Durkheim pareceu ser um dos melhores porta-vozes do poder organizador da racionalidade moderna. Do ponto de vista da Sociologia da Educação, ele foi o principal defensor do princípio da integração social, que, no entender dele, precisava se dar em um novo patamar. É que a secularização e a individualização das sociedades modernas tornavam necessário que se levasse em conta o poder do esclarecimento e da iniciativa individual. No entanto, o fator ativo era a força “moral” da sociedade. O educador devia ser o sintonizador dessa voz, a moral da sociedade, no corpo e mente das crianças.

Karl Mannheim e Theodor Adorno pensam a modernidade e a educação em uma outra perspectiva. Mais do que as idiossincrasias,

de cada sociólogo, o que talvez tenha sido mais importante nessa redefinição da Sociologia da Educação foi a experiência promovida por duas guerras mundiais e outros eventos hediondos do século XX. Diante dessa vertigem da razão moderna, Mannheim e Adorno passaram a preconizar a educação como um instrumento de resgate da autonomia e autoconsciência individual, uma forma de recuperar o caráter emancipador da racionalidade moderna.

Antes de adentrar neste roteiro esboçado, gostaria de fazer algumas observações. Primeiro, trata-se de um roteiro que se pretende apenas uma leitura possível da Sociologia da Educação nesse período, que abrange a carreira de três importantes sociólogos, desde o final do século XIX até a década de 1960; tal interpretação não é exaustiva, muito menos se pretende definitiva. Em segundo lugar, vale a pena avisar que os cientistas sociais, ao falar da educação, tendem a fazer dela uma espécie de aplicação prática de suas teorias sociais, não tanto por verem-na com terreno para o teste empírico dessas teorias, mas sobretudo por pensarem-na como um instrumento de redenção social, a ser orientado pelas referências dadas por suas sociologias. Os sociólogos que pensaram a educação produziram prognósticos, tanto quanto diagnósticos. Assim, um capítulo sobre a relação entre modernidade e Sociologia da Educação, certamente, não deixaria de oscilar entre a discussão de teorias sociais da educação e projetos político-sociais, cuja principal “ferramenta” seria a educação.

OS VALORES DA MODERNIDADE E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Se para alguns a modernidade emergiu apenas no final do século XVIII, para outros, existiu desde o século XV ou XVI – em ambos os casos, a partir da Europa Ocidental. Em relação ao capitalismo, polemizando com a maioria dos autores, que apontam seu início em torno do século XV, na mesma Europa Ocidental, Boaventura de Sousa Santos (2001, cap. 4) prefere falar do surgimento do capitalismo apenas com a instalação do processo de

trabalho industrial, ou seja, a partir do final do século XVIII, na Inglaterra. Não entrarei nessa polêmica, já que ela transcende os objetivos deste capítulo. Apenas farei alguns apontamentos. Primeiro: todos esses posicionamentos indicam o final do século XVIII como um momento crucial da história da civilização moderna, quando se encontram: valores da modernidade, capitalismo industrial, revoluções burguesas e a preparação de uma nova onda de “ocidentalização” do mundo, sob a égide do imperialismo europeu. Segundo: vale a pena citar que Marshall Berman (1996) considera justamente este momento – o final do século XVIII – como o da emergência da consciência sobre a modernidade, o momento do auto-reconhecimento do “ser moderno”. Era este um momento de profundos abalos sociopolíticos, quando as revoluções burguesas, especialmente a afamada Revolução Francesa (1789-1815), faziam-se em nome dos valores da modernidade, como a igualdade e a liberdade – pensados então pela burguesia, mas sobretudo pelas camadas populares, de modo bem menos abstrato e formal do que seria depois propalado pelos sistemas sociais e regimes políticos vitoriosos. Enfim, é a partir da virada do século XVIII ao XIX que começa a emergir efetivamente o chamado ‘saber sociológico’, ainda que este tenha se sistematizado apenas adiante.

É esse o mesmo momento em que se generaliza, entre as forças sociais progressistas, a defesa da universalização da educação, um meio considerado, então – para muitos, até hoje – como a forma ideal de propalar a emancipação prometida pela adesão aos valores da modernidade. Seria possível encontrar na educação o instrumento capaz de tornar concreta a “ilustração” dos povos imersos na ignorância, de trazer as “luzes” da razão ao acesso de toda consciência individual, de instaurar um mecanismo que tornasse plausível o funcionamento tanto de um mercado livre como do princípio da “carreira aberta ao talento”. Para as forças políticas e ideologias que surgiam nesse ambiente revolucionário, a educação seria considerada o grande meio de transformação social. Para os nacionalistas, tratava-se de um instrumento de consolidação da consciência nacional – em contrapartida, logo, para o Estado e os estadistas, a educação seria concebida como mais um meio de consolidação de uma sociedade

nacional sob a égide do Estado soberano. Para os socialistas, notadamente aqueles depois qualificados por Marx como “utópicos”, mas também para os primeiros anarquistas, a educação era uma força motriz para a construção de uma sociedade mais justa, ou seja, com igualdade e liberdade substantivas, não meramente formais e limitadas. Quanto aos liberais, se inicialmente a educação era vista como um meio de garantir oportunidades a todos para desenvolver suas virtudes “naturais”, logo, porém, o liberalismo se tornaria uma força cada vez mais reacionária diante da vitória do capitalismo, sistema socioeconômico que pretensamente realizava os ideais do liberalismo clássico. Liberais como o inglês Herbert Spencer, na segunda metade do século XIX, chegaram a fazer uma certa retomada do ceticismo pessimista, em relação à democratização e à escolarização universal, típicos daqueles que, na era das revoluções, ficaram mais claramente contra esses ideais: os conservadores.

Como dito acima, o final do século XVIII e o início do século XIX assistem à emergência de um “saber sociológico”, ou seja, de uma reflexão que se propõe cientificamente fundamentada, pela observação e análise concreta dos fenômenos sociais. Mas essa reflexão, apesar de se reclamar objetiva, nasce atada a com ideologias antagônicas, situadas nos dois extremos do cenário ideológico de então: os conservadores e os socialistas, ambos capazes de pensar os fenômenos humanos, não tanto com base no indivíduo isolado e abstrato, mas na coletividade concreta que vive, sofre e luta ao longo da história – assim, de uma tacada, não apenas nascia o saber sociológico, mas se revigorava o saber histórico.

O saber sociológico herda das ideologias críticas do liberalismo a preocupação com o social, com o coletivo. Conservadores e socialistas igualmente criticavam os rumos tomados pela sociedade liberal-burguesa que vinha se constituindo – apesar das forças reacionárias que controlavam os governos europeus durante o período da Restauração (1815-1830) tentarem, em vão, restaurar a antiga ordem social. Para os conservadores, tratava-se de defender a integração, a ordem e a conservação contra os valores da liberdade e igualdade. Para os socialistas, entretanto, tratava-se justamente de defender o aprofundamento desses valores da modernidade,

denunciando, por exemplo, a libertação do *homo economicus* com base na danoção das coletividades trabalhadoras.

Na França, um dos países onde a Sociologia melhor seria sistematizada ao longo do século XIX, o passo seguinte seria dado por Auguste Comte, que, com o positivismo, preconizou – mas não realizou ainda – uma ciência da sociedade, uma “sociologia”, pensada como a integração dos diversos saberes científicos, a guiar os sábios portadores da ciência no governo das sociedades, na fase “positiva” da história em que então se ingressava. Émile Durkheim seria, nesse país, o momento seguinte. Não cabe aqui discutir se Durkheim era ou não positivista, ou até que ponto ele seguiu ou completou os passos de Comte. Mas foi ele o grande sistematizador da Sociologia e, o que mais nos interessa aqui, talvez o primeiro a fazer da educação um tema sociológico fundamental, ou seja, a fazer Sociologia da Educação.

DURKHEIM E A EDUCAÇÃO COMO CONFORMAÇÃO

Émile Durkheim (1858-1917) traz em sua Sociologia da Educação, como principal preocupação, algo que a princípio nos remete ao conservadorismo: a questão da ordem e da integração. Mas se trata de uma ordem a ser criada ou mantida num novo estágio histórico, ou seja, num contexto moderno, industrial, secularizado, com maiores espaços para a individualidade e com maior complexidade nos arranjos sociais. Na verdade, nisso Durkheim é muito mais um herdeiro do positivismo de Auguste Comte do que um seguidor direto dos conservadores e reacionários da passagem do século XVIII ao XIX. Comte, assim como Durkheim, procurou realizar essa síntese “pós-revolucionária” entre individualismo e coletivismo, consciência histórica e evolucionismo, moral e ciência, e – citando um dos lemas do positivismo adotado pela bandeira nacional brasileira – ordem e progresso.

A Sociologia proposta por Durkheim tornou-se hegemônica na universidade francesa, na virada do século XIX ao XX, suplantando

sociologias francesas concorrentes, especialmente por ter conseguido superar o ecletismo de seus rivais e definir com precisão um objeto próprio para a Sociologia (o fato social), excluindo o que era individual, e não geral do ponto de vista do reino do social (Ortiz, 2002). Durkheim, porém, pensava a Sociologia dentro do momento político da França de sua época, do qual não se esquivou. Assim, houve uma espécie de “divisão do trabalho” na obra de Durkheim: o empreendimento acadêmico, do sociólogo objetivo e rigoroso, e seus escritos na revista *L’Année Sociologique*; o “sociólogo-pedagogo”, que, para além de fazer “ciência da moral”, cultivava a “moral teórica”, tornando-se uma espécie de intelectual orgânico da Terceira República Francesa, cuja meta era a de inculcar uma “filosofia” junto aos futuros agentes sociais da nova ordem (Ortiz, 2002, p. 118). Este segundo Durkheim, o sociólogo-pedagogo, é aquele que fala da educação, que busca fazer uma ligação entre a sociologia e a pedagogia, que oscila entre o cientista neutro e o intelectual engajado e “moralista”, escrevendo em revistas especializadas em filosofia e lecionando cursos sobre educação moral.

Os textos, palestras e cursos sobre filosofia social e pedagogia, quando Durkheim parece assumir a perspectiva da “voz da sociedade”, têm um tom bem mais moralista e conservador, em comparação com seus livros acadêmicos. Ainda assim, não desaparecem os fundamentos de sua sociologia. Ao contrário, trata-se de aplicações do saber sociológico para preconizar reformas sociais e políticas que consolidariam a Terceira República.

Vale a pena retomar que a sociologia de Durkheim buscou fundamentar-se numa versão “positiva” da ciência, contra o ecletismo e o saber erudito que predominavam, então, em versões concorrentes de sociologia. Buscou um objeto específico (os fatos sociais) e métodos análogos aos das ciências naturais (como a observação e a comparação). Desenvolveu uma prática de pesquisa que buscava estabelecer leis sociais gerais. Sua sociologia concebeu a sociedade como uma realidade para além dos indivíduos que a compunham, um complexo de fatos sociais de caráter coercitivo. Na verdade, era a sociedade quem criava e modelava a própria individualidade.

Sobre a sociedade, se as primeiras obras de Durkheim investigam-na como um “ente material”, com base na forma assumida pela divisão social do trabalho, a segunda fase de seus escritos passa a discutir a sociedade, sobretudo como um “ente moral”. A mudança no papel da religião em sua sociologia indica o redirecionamento de sua obra. A religião deixa de ser concebida como mera emanção da organização material da sociedade (especialmente, da divisão social do trabalho) e se torna um tema central de seus estudos sociológicos, quando a religião ganha autonomia como fenômeno social e passa a conter, dentro de si, todos os elementos da vida social (Ortiz, 2002). Quando passam a predominar estudos sobre a importância da realidade simbólica, da “alma” da sociedade, surge também a equação Deus = Sociedade, em que a coerção social ganha estatuto de sagrado. Enfim, Durkheim preconiza a incapacidade de a ciência substituir a religião como ética (como orientação das condutas) e “cimento social”, em tempos de secularização social. Para ele, outros universos ideológicos deveriam dar conta disso, como a educação moral (Ortiz, 2002), tema que não só enchia as audiências dos seus cursos, mas que também levou Durkheim a uma cátedra na Sorbonne.

Seu discurso de posse na cátedra de Pedagogia da Sorbonne está presente em uma coletânea de textos seus sobre a educação (Durkheim, 1978). Entre esses textos, destaco *A educação – sua natureza e função* (cap. 1), em que Durkheim critica as noções liberais de educação, as quais postulavam que havia uma educação ideal universal, concebida como um desenvolvimento em abstrato de todas as faculdades individuais – desvinculando o desenvolvimento individual da sua relação com a sociedade, tornando indeterminado o objetivo da educação, que virava livre-arbítrio individual. Ao contrário dessas noções, o sociólogo francês defendia que a história demonstrava a diversidade das formas de educação e que cada educação (e seus objetivos) se adaptava às necessidades da sociedade em que vigorava. Cada sociedade, em cada momento, teve um sistema de educação próprio, que sempre se impôs aos indivíduos, um tipo regulador da educação que era fruto do acúmulo de experiências e instituições do passado dessa própria sociedade.

Depois de constatar que a educação sempre significou a ação de adultos que influenciavam crianças, de velhas gerações formando as novas, Durkheim se questiona sobre a natureza dessa influência. Responde, primeiro, dizendo que a educação tem caráter uno e múltiplo. Uno no sentido de se dar sobre uma base comum, feita de certas idéias, sentimentos e práticas gerais que deveriam ser inculcadas em todas as crianças daquela sociedade: tal base comum foi dada pela religião, nas sociedades de casta e medieval; já nas sociedades modernas, essa base deveria conter certas noções gerais sobre a natureza humana, direito, sociedade, indivíduo, progresso, ciência e nacionalismo, noções transmitidas, justamente, pela educação moral. O caráter múltiplo da educação reside no fato de, a partir de certo momento, a educação ter que se diversificar, de acordo com a complexidade da organização da sociedade em que se aplica: desse modo, a educação criava a diversidade humana necessária para seu funcionamento, fonte da cooperação social; tal caráter múltiplo da educação era necessário mesmo no tempo de Durkheim, para as especializações profissionais. A educação, portanto, existe em virtude da própria manutenção da sociedade, como uma “socialização metódica das novas gerações”, meio pelo qual ela (a sociedade) prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência (Durkheim, 1978, p. 41).

Trata-se, na verdade, da criação do que Durkheim chama de ‘ser social’ dentro de cada indivíduo. Nesse momento, o sociólogo francês apresenta sua concepção sobre a natureza humana, tida como dual: por um lado, havia o “ser individual”; por outro, o “ser social”. Essa concepção também decorre de uma “divisão do trabalho intelectual”, proposta por Durkheim diante da Psicologia, ciência mais legitimada no campo acadêmico de então: à Psicologia, cabia estudar o ser individual; à sociologia, o ser social (Ortiz, 2002). O ser social é criado no indivíduo justamente pela educação, já que não nasce com o indivíduo, sendo um produto social. Assim, cada nova geração é uma “tábula rasa” a ser moldada pela sociedade, via educação, que cria no homem um ser novo (Durkheim, 1978, p. 42). Ao passo que o treinamento entre os animais simplesmente desenvolve habilidades naturais e instintos adormecidos, a educação humana constrói no indivíduo o ser social, inclusive pelo

desenvolvimento ou pelo tolhimento de certas qualidades físicas e mentais naturais do ser humano, tidas como socialmente necessárias ou perigosas. De todo modo, a ação social da educação não é uma tirania perniciosa, mas sim a geração de um ser novo, aquilo que seria justamente o melhor do humano, o “ser social”, o que definiria o homem como humano. É a sociedade, via educação, quem constrói a moral (o domínio das paixões e o sacrifício individual em prol do bem coletivo); quem permite, via evolução histórica, o desenvolvimento intelectual e o conhecimento científico, quem transmite a língua; quem permite a acumulação das experiências humanas e da sabedoria, quem torna possível a cooperação entre os homens. Sem o ser social, diz Durkheim, o homem regrediria à condição animal. Desse modo, a educação, mais que instrumento de repressão, ou justamente por meio da repressão, é uma forma de engrandecimento do ser humano.

Ao defender o grande poder da educação na moldagem do indivíduo, Durkheim critica teorias que preconizavam a transmissão hereditária de comportamentos sociais. O sociólogo francês relativiza o peso da herança genética, ao defender a grande adaptabilidade de certas tendências inatas do indivíduo. A educação transforma, desse modo, as qualidades inatas do indivíduo – genéricas e vagas – em papéis desempenhados na sociedade. A ação enérgica da educação é comparada à hipnose: pessoalmente, não consigo pensar em um exemplo melhor para ilustrar o caráter da pedagogia defendido por Durkheim. E é o próprio cientista social francês quem faz tal comparação. Segundo ele, duas características da sugestão hipnótica, análogas à educação, são: a passividade do sujeito hipnotizado; o comando e autoridade do hipnotizador. A ação do educador, nesse sentido, baseia-se na passividade da criança – considerada como uma “tábula rasa” por condição natural (Durkheim, 1978, p. 53) – e no poder do educador – dada a sua superioridade em matéria de experiência e cultura.

Nas duas últimas seções desse texto, Durkheim torna-se ainda mais prático e propositivo. Primeiro, sobre a França de seu tempo, defende um papel ativo do Estado na educação, considerando-o como a presença da sociedade na educação, de

modo a imprimir a direção correta em prol do sentido social do ensino, particularmente ao garantir o seu caráter uno – para que se ensinassem os princípios básicos e comuns da atual civilização.

Na última seção, após comparar o poder da educação à sugestão hipnótica, Durkheim passa a dar conselhos aos educadores. Afirma que é preciso ter consciência e responsabilidade em relação a esse enorme poder da educação, e que o meio essencial da educação é a autoridade do mestre. Nada mais distante da concepção de Paulo Freire, que conceberia a relação pedagógica como uma relação entre sujeitos, não entre um sujeito (educador) – que comanda absoluto – e um objeto (educando) a ser moldado pelo educador.

Voltando a Durkheim, se para o educador a educação é um exercício de autoridade, para a criança, trata-se de um esforço penoso, em que ela deverá ultrapassar sua própria natureza individual e elevar-se à condição de ser social – uma atividade, em geral, pouco prazerosa. Se a vida social é grave e séria, contínua, a educação também deve ser assim. Para o aluno, a educação é um trabalho constante de aprender a se autoconter, algo que, no tempo da infância, só pode se dar por meio do dever moral. O dever moral deve ser aprendido com os pais e mestres, os quais devem ser, aos olhos dos alunos, o dever personificado (Durkheim, 1978, p. 55). Seria, portanto, da ascendência moral dos mestres que emanaria a autoridade destes, e não da violência. É da autoridade moral que deve ser a qualidade essencial do educador, que emana o tom imperativo da fala do educador. A fonte da autoridade moral, que o mestre deve demonstrar sentir sinceramente, vem do próprio mestre, da sua fé em si mesmo e no seu papel de educador. A educação deve ser encarada, assim, como uma missão, semelhante ao sacerdócio (em que se fala em nome da divindade em que se tem fé). O mestre leigo, por sua vez, fala em nome da sociedade. É ele o intérprete das grandes idéias morais de seu tempo e país.

Rapidamente, Durkheim demonstra sua concepção tardia de religião e o quanto devem suas idéias de educação a essa concepção. A religião é concebida como a força moral da sociedade, força que se sacraliza. No entanto, na era da secularização, a religião perde muito de seu poder de impor as normas morais necessárias. É a educação

laica, orientada pela ciência – em destaque, a sociologia – a substituta ou ao menos uma das substitutas do papel moralizador exercido outrora pela religião.

Essa transmutação da Sociologia da Educação em pedagogia moral, de cunho bastante conservador e distante da defesa da autonomia do indivíduo, fica ainda mais clara nas 18 lições de seu curso de Educação Moral (Durkheim, 1947) que, já ministrado em Bordeaux desde a última década do XIX, foi levado à Sorbonne pela primeira vez em 1902. Justificando o fato de um sociólogo assumir esta cátedra, Durkheim argumentou que a Pedagogia seria algo entre a ciência e a arte: de um lado, alimenta o saber bastante prático – e artístico – do educador; por outro, fundamenta-se em outras ciências, sobretudo a Sociologia (e em menor escala, na Psicologia e História). Nada mais justo então, dada a fundamentação da Pedagogia na Sociologia, que um sociólogo assumisse tão cobiçada cátedra. Em 1910, as possíveis ambigüidades dessa justificativa findariam, quando Durkheim conseguiu transformar a Cátedra de Pedagogia em Sociologia.

Na primeira parte do curso, Durkheim discute os elementos da moralidade, descritos a seguir. A segunda parte, mais longa, é mais propriamente pedagógica, quando discute como o educador pode constituir na criança os elementos da moralidade. Darei mais ênfase à primeira parte do curso, que está mais próxima de uma Sociologia da Educação.

Durkheim principia dizendo que a crise da sociedade moderna era uma crise da moralidade pública. A educação, nesse sentido, deveria exercer seu papel como fonte moralizadora dos indivíduos, algo crucial numa época tão crítica. Assim, ele se opõe fortemente a uma concepção que via a educação unicamente como uma transmissora de saberes. Durkheim considerava a transmissão de saberes como algo apenas suplementar e que o trabalho essencial da escola era a educação moral, que deveria estar presente em todas as disciplinas e no cotidiano mesmo da escola.

Na primeira parte de seu curso, procura desvendar quais seriam os elementos essenciais e irreduzíveis da moralidade, racionais em si e para a ordem social, independentemente de quaisquer conteúdos religiosos ou laicos. É por isso que se trata de elementos e não

de valores básicos da moralidade. No contexto da modernidade, a Sociologia parecia substituir a religião como tradutora desses elementos. Durkheim chega a concluir que a força motriz e básica da moralidade era a sociedade, tradicionalmente oculta por trás das forças sagradas e divindades:

das estreitas relações que se estabeleceram historicamente entre a moral e a religião, se pode presumir que existam elementos essenciais da moral que haviam se expressado sempre sob a forma religiosa.

É necessário descobrir os substitutos racionais destas noções religiosas, que, durante tanto tempo, haviam servido de vínculo aos ideais morais essenciais (Durkheim, 1947, p. 27 e 16).

Os elementos da moralidade são: espírito de disciplina, vinculação aos grupos sociais e autonomia da vontade (este último, na verdade, específico das sociedades modernas).

O espírito da disciplina se desdobra em dois desejos novos, que o educador deve saber inserir na criança: o gosto de ter regularidade (aquisição de hábitos sociais) e o gosto de ter autoridade. Nessa inserção, num primeiro momento, devem-se criar barreiras contra as paixões, livrando a criança (e a sociedade) do comando irregular e desenfreado dos instintos do ser individual. Quanto ao gosto de ter autoridade, o sociólogo defende que, enquanto a sociedade não se internaliza na criança, o professor deve ser a primeira autoridade (que ainda é externa) a ser obedecida. A “voz” da sociedade é primeiro ouvida pela voz do professor, modo pelo qual logo a “voz” se internaliza e começa a falar de dentro do próprio indivíduo.

Vale a pena uma breve digressão. Em relação à disciplina, por exemplo, não estaria Durkheim sobrevalorizando, negando o ideal moderno da liberdade? Durkheim parece enfrentar essa questão e, novamente, afirma ser a existência do indivíduo e da liberdade condicionada pela sociedade. Primeiro, afirma que

toda moral é essencialmente uma disciplina, [com duplo objetivo:] realizar uma certa regularidade na conduta dos indivíduos e assegurar fins determinados que, por sua vez, limitam seu horizonte (Durkheim, 1947, p. 53).

Segundo, defende que a disciplina não é boa só para a sociedade, mas também para o próprio indivíduo, já que, com ela, aprendemos a moderar o desejo, tornando possível a formação de nossa personalidade, a construção da felicidade e, até mesmo, a vontade reflexiva pessoal. A regra moral é um instrumento de liberdade, uma vez que modera as paixões naturais que aprisionariam os homens na animalidade dos desejos incontidos e nos protege contra as forças imorais ou amorais que nos assaltam por todas as partes (Durkheim, 1947, p. 59).

No entanto, algumas das recomendações práticas ao educador, contidas na segunda parte de *A educação moral*, podem até criar dúvidas sobre a real preocupação de Durkheim com a liberdade. Certamente, é possível dizer que, se Durkheim não desprezava os princípios emancipatórios da modernidade, sua maior preocupação era com os princípios regulatórios (segundo conceitos de Santos, 2001, caps. 4 e 9). Entre as recomendações, a estratégia de transformar a disposição da criança à sugestão imperativa em gosto de autoridade. Também, a concepção de que imaginação, fantasia e curiosidade, disposições típicas da infância, eram tendências más que deveriam ser recalçadas e reprimidas, dado que podiam gerar a capacidade de questionar e contestar a autoridade do professor, que deveria ser soberana e inquestionável, já que era ele quem assumia a “voz” da sociedade.

O segundo elemento da moralidade, a vinculação aos grupos sociais, também necessita do papel ativo do educador para sua inscrição na criança. O educador, que se torna foco do primeiro desejo de autoridade da criança, criará nela também o “gosto” pelos ideais coletivos elaborados pela sociedade. Isso significa que não basta a repressão dos desejos naturais, mas é necessária a transformação deles em amor aos ideais impessoais elaborados pela sociedade, que chega a ser chamada de Pátria por Durkheim. O grupo moral por excelência é a sociedade, a Pátria, e o ideal impessoal são os “fins nacionais”.

O terceiro elemento da moralidade, a autonomia da vontade, ocupa espaço menor no curso e nas preocupações do autor. Às vezes, parece até ornamental, ou um compromisso de Durkheim tanto com sua própria idéia sobre o caráter central da individualização na

sociedade moderna, quanto com os princípios da racionalidade e esclarecimento contidos na ciência. Enfim, a autonomia da vontade é lida como a “inteligência da moral”, o que significa a obediência à moral da sociedade de modo esclarecido e voluntário, algo que preservaria a individualidade da humilhação e da escravidão. A autonomia da vontade, como elemento básico da moral, era um elemento moral inédito, criado pelas sociedades modernas, elemento que permitia a substituição da obediência à moral inscrita na religião (como uma crença, fé ou revelação) por uma obediência por meio do esclarecimento. Isso não significa que as crianças teriam o direito de criticar esses valores, muito menos que elas próprias poderiam criar novas regras, mas apenas que teriam o direito de saber a razão de ser dessas regras, o que as faria se submeter esclarecidamente. O possível paradoxo ou contradição entre os três elementos da moralidade é resolvido, assim, na transformação da autonomia da vontade em submissão esclarecida. Nesse sentido, o educador transmitiria às crianças igualmente as razões das regras morais, tornando-se também um esclarecedor.

Viu-se, assim, como se operou uma rápida transposição, em Durkheim, da Sociologia da Educação para a pedagogia, sobretudo à pedagogia da moral. Viu-se como a “ciência da moral” se transmutou em “moral teórica”, bem como o conceito de educação em recomendações ao Estado e aos educadores. Durkheim se comporta realmente como se os mestres fossem os sacerdotes da modernidade secularizada. De certa forma, sua pedagogia fazia dele um candidato ao sumo-sacerdócio do Deus-Sociedade.

Quanto aos valores da modernidade, já apontei acima que a obra de Durkheim sobre educação moral e Sociologia da Educação, a princípio, parece se pautar na preocupação de encontrar um equilíbrio entre sociedade e indivíduo, ordem e liberdade, moral e esclarecimento. Trata-se de mais uma versão do projeto cultural da modernidade que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2001), procurou encontrar um equilíbrio e um desenvolvimento harmonioso entre o princípio da regulação e o princípio da emancipação. Mas logo o sociólogo francês desliza para uma sobrevalorização do princípio da regulação, recriando, de certo modo, a máxima positivista da “ordem e progresso”, nada mais

do que uma aspiração decaída daquele equilíbrio. Não se trata, no entanto, de uma mera queda pessoal do sociólogo francês. O próprio Durkheim sempre procurou demonstrar que os projetos individuais e seus destinos estão ligados intrinsecamente às condições sociais e à história. Trata-se justamente de mais uma expressão dos descaminhos que o projeto da modernidade enveredou no seu encontro com o capitalismo industrial. E Durkheim talvez não tenha sido o único dos pensadores sociais a ter caído nesta “regressão” do projeto da modernidade, ou seja, prometer a implementação dos princípios da liberdade e igualdade enquanto cumpria concretamente cada vez mais os princípios reguladores contidos no Estado, mercado e normas sociais.

MANHEIM E A EDUCAÇÃO COMO MOBILIZAÇÃO

O alemão Max Weber (1864-1920), um dos três grandes “clássicos” do pensamento sociológico, ao lado de Karl Marx e do próprio Durkheim, é uma das referências para a reavaliação crítica dos valores da modernidade, especialmente quando se investiga a grande “ferramenta” por trás desses valores, a razão. Não cabe aqui discutir a obra desse pensador social crucial, dado que a educação não foi um de seus temas fundamentais. Entretanto, sua discussão sobre a racionalidade ocidental moderna (cf. Weber, 1967, 1995) é um importante ponto de partida para a compreensão de outros dois pensadores sociais alemães que fizeram da educação um tema de grande relevância em suas obras: Karl Manheim e Theodor W. Adorno.

Para Weber, a modernidade é um processo de racionalização da vida social, o que deve ser entendido em três aspectos: o “desencantamento do mundo” (pela crença de que os homens poderiam dominar todos os aspectos da vida por meio do cálculo e da ciência); o predomínio das ações sociais do tipo racional com relação a fins (e da dominação burocrático-legal); e a autonomização das esferas sociais. Deste modo, principalmente em *Ciência como vocação*, Weber (1995) indica o que seria lido pela sociologia do século XX como os “riscos” da modernidade: a busca pelo irracional,

dado o esvaziamento do sentido da vida com a dessacralização da vida social; a burocratização excessiva e a cisão do indivíduo – como agente social – em inúmeras “personalidades” ou “papéis” sociais, assumidos em cada esfera de ação social em que se move; os resultados gerais das ações racionais, que não são necessariamente “racionais” (como comprovavam, já no tempo de Weber, as guerras, as crises econômicas e as desigualdades sociais).

Weber preconizou que a modernização ocidental fundou-se na generalização de um tipo de ação social, a ação racional com relação a fins, a “razão instrumental”. Essa ação se dá quando o agente, para a consecução bem-sucedida dos fins escolhidos por si mesmo, utiliza como condição ou meio a expectativa de comportamentos e objetos da situação. Algumas observações são necessárias. Em primeiro lugar, a racionalidade está contida nos meios, não necessariamente nos fins. Em segundo lugar, os meios racionais podem vir a se tornar regras ou normas estabelecidas em cada esfera social, segundo seus objetivos intrínsecos, impostos aos indivíduos: trata-se do processo de burocratização, quando a razão torna-se, ao invés do exercício da liberdade, instrumento de dominação.

A modernização configura-se também como o processo de autonomização das esferas de ação social (entre as quais, a economia, o direito, a ciência, a arte, a política e até a religião). A autonomia das esferas sociais significa que cada uma desenvolve uma “legalidade” própria, tornando para si mais claros os seus objetivos intrínsecos e transformando em procedimentos reconhecidos e legítimos os meios mais adequados para atingir tais fins. Nesse momento, uma certa tensão e até ambigüidade aparecem na obra de Weber. Ou talvez cristalize-se um dilema que faz parte do fulcro das contradições da modernidade, gerador inclusive do tom de resignação crítica da obra weberiana. A racionalidade, concebida como pressuposto da liberdade da ação, na medida em que predomina nas situações sociais modernas, faz com que os indivíduos convertam-se, de sujeitos, a meros portadores dos sentidos preestabelecidos pela legalidade própria da esfera social em que atuam. Como o próprio Weber discute em sua obra mais conhecida, *A ética protestante e o espírito*

do capitalismo, a liberdade e a vocação transformam-se numa “gaiola de ferro” (Weber, 1967).

Mannheim e Adorno, entre outros temas de pesquisa, procuraram resolver essa contradição apontada por Weber sobre a racionalidade moderna. E, nessa procura, a educação apareceu como o instrumento de intervenção social por excelência. É certo que os cientistas sociais alemães partiram de um outro contexto, diferente do de Durkheim: mais particularmente, a Alemanha que caminhou para a experiência nazista; de modo mais geral, o “Ocidente” no século XX, entre suas realizações admiráveis e terrores inomináveis. Quanto à educação, não se tratava mais de analisar e preconizar a massificação de uma educação laica gerida pelo Estado, como fizera Durkheim, mas sobretudo de analisar a efetivação da educação de massa no contexto europeu e norte-americano, onde isso se deu. Tratava-se então de propor correções, reavaliações e projetos na educação dos países “liberais” e, talvez especialmente, de avaliar criticamente o uso da educação pelos Estados totalitários (notadamente, os nazi-fascistas, mas também os comunistas). Mannheim propõe a solução da “Terceira Via”, uma grande reforma social que utilizaria as “técnicas sociais” (e, portanto, a “razão instrumental”) para a democratização das sociedades. Adorno é mais pessimista, diagnosticando uma falta de opções diante de um sistema social fechado e funcional; ainda assim, sua obra indica alguns paliativos contra as tendências negativas e regressivas da modernidade, como o cultivo de uma razão crítica exercida como resistência individual, certas vanguardas musicais que se contrapunham à lógica da indústria cultural e, mais importante aqui, certas medidas educacionais em favor da consciência crítica.

Karl Mannheim (1893-1947) nasceu em Budapeste e foi professor na Universidade de Hildelberg, Alemanha, até 1933. Expulso da universidade pelo nazismo, torna-se docente na London School of Economics, na Inglaterra. Desde 1940, lecionou também no Instituto de Educação. Na Alemanha, destacou-se sua obra *Ideologia e Utopia* (original de 1926, ampliada em 1936), reunindo suas preocupações então mais filosóficas (Mannheim, 1968). Nela, com base na sociologia do conhecimento, procurou demonstrar a relação entre o processo de criação de ideologias e a situação

histórico-social dos grupos sociais e intelectuais de que essas ideologias se originaram. Ainda nessa obra, depois de demonstrar os limites das concepções ideológicas e utópicas, bem como a potencial “anomia” valorativa resultante dos seus antagonismos, atribuiu a responsabilidade de uma “síntese” das ideologias aos intelectuais, mais libertos das restrições de classe e da participação direta no processo produtivo. Revela-se, então, um dos elementos básicos do pensamento social de Mannheim, particularmente quando aplicado à educação: a importância dos intelectuais.

Também dessa primeira fase, Mannheim traz uma concepção sobre a crise da sociedade moderna que é bastante semelhante à de Durkheim: trata-se de uma crise do controle social, decorrente da falta de integração. Já na Inglaterra, Mannheim preconiza a Terceira Via, concebendo a escola como agência ideal de transformação social, em prol de uma nova integração (Mannheim, 1972). Semelhantemente a Durkheim, a educação e a escola são vistas como instrumentos de ordenação social, de integração. Mas, diferentemente de Durkheim, trata-se menos de uma conformação a uma ordem moral já estabelecida e mais de uma instrumentalização da educação – uma “técnica social” de força excepcional – em prol da edificação de uma outra “ordem moral”, mais adequada às intensas metamorfoses socioeconômicas recentes, e da geração de novas modalidades de controle social diante do colapso dos meios tradicionais.

Para Mannheim, a crise do controle social fora causada, entre outros fatores, pelo aumento da população, pela concentração política, econômica e cultural em grandes organizações, pelo fim das pequenas e médias empresas, pelo fim da livre concorrência e iniciativa individual, pela crise da família e das comunidades tradicionais e pela incapacidade de as novas unidades burocráticas elaborarem controles sociais substitutos. A desintegração social desemboca, então, na desintegração da personalidade, e é justamente esta personalidade desintegrada quem sai em busca de um “líder” totalitário. Para Mannheim, a crise do controle social, deixada a esmo, desemboca no totalitarismo: justamente o que vira acontecer na Alemanha. O totalitarismo faz uso das poderosas técnicas sociais – densidade populacional, meios de comunicação,

tecnologia, ciência, armamentos e a própria educação, entre outros – como meios de impor um sistema amplo de dominação e controle. A alternativa histórica para o decadente liberalismo parecia ser a planificação totalitária – de certo modo, é a mesma conclusão a que Adorno parece chegar. Mas, para Mannheim, uma Terceira Via era possível: a Planificação Democrática, a Planificação para a Liberdade. Para ele, mais do que uma crise econômica que requeria um planejamento econômico – na interpretação de Keynes –, a desintegração social era causada por uma crise moral, por um vazio moral, uma perda de referências. O vazio ameaçador é um diagnóstico que se assemelha muito à noção de anomia em Durkheim. Sua solução seria justamente o planejamento social, não aquele utilizado pelas sociedades totalitárias, mas aquele que tanto se baseia na democratização quanto a reforça.

Em escritos durante a Segunda Guerra Mundial, Mannheim se tornara um pensador engajado na causa da “liberdade” e democracia defendida pelos países anglo-saxões – Inglaterra e Estados Unidos – contra a aliança nazi-fascista (Mannheim, 1972.). Essas idéias continuariam vigorando no pós-Segunda Guerra, não apenas fundamentando propostas para a educação, mas ajudando a legitimar a construção, em território europeu, do chamado Estado de Bem-estar Social.

Por outro lado, é visível, nesses escritos mais “engajados”, que a mobilização para a democracia ativa se daria principalmente via educação. Entretanto, não se tratava apenas da educação escolar, mas também daquela exercida por grupos comunitários, como uma educação social. A educação se transforma na socialização deliberada, consciente e planejada de crianças e jovens, integrando escola, família e comunidades cultivadas ou criadas especialmente para essa função (Groppo, 2003).

Essa educação social deveria atingir, sobretudo, os jovens. Mais do que moralizar a criança, ênfase da educação moral de Durkheim, tratava-se então de mobilizar a juventude, foco da educação social de Mannheim (1961). A juventude é outro elemento fundamental do planejamento democrático, ao lado da educação social conduzida pela intelectualidade esclarecida. Trata-se, de certa forma, do “objeto”

principal dessa educação social. Se, em escritos anteriores, Mannheim analisava a realidade sociológica da juventude em conjunto com a estrutura de classes sociais, em *Diagnóstico de nosso tempo*, as juventudes dissolvem-se numa única juventude nacional. A juventude é concebida aí de modo tanto sociológico quanto psicológico, mas talvez de maneira sobretudo mítica, como força social a ser mobilizada para realizar a Terceira Via (Grosso, 2003). Segundo Mannheim, de modo análogo à intelectualidade, a juventude não está comprometida de antemão com o *status quo* e com os horizontes estreitos de sua classe social. Ela chega à vida pública como alguém que veio “de fora” e se depara com o caos dos valores antagônicos em choque. Trata-se de um grupo sem interesses comprometidos, com visão de mundo ainda aberta, um estranho neste mundo confuso, prenhe do desejo de uma integração dos valores, o que facilmente o carrega para movimentos de contestação social. Esta seria a grande potencialidade da juventude, potencialidade que não costuma ser usada em sociedades estáticas, mas que constitui de uma força fundamental a mobilizar nas sociedades dinâmicas.

Em *O homem e a sociedade*, Mannheim (1962) discute como a desintegração social desemboca na desintegração da personalidade, causa fundamental do fenômeno do totalitarismo. Pela educação social, base do planejamento democrático (concebido também como instrumento de transição para a sociedade democraticamente planificada), seria possível construir um novo tipo de personalidade, de tipo democrático e, assim, um novo tipo de cidadão. A personalidade democrática é aquela que enfrenta as situações sociais com a disposição de cooperar, que possui uma conduta integradora, capaz de tolerar os outros e as suas opiniões, mas cujo respeito às diferenças não enfraquece sua adesão militante e participativa aos valores democráticos.

A construção da personalidade, do ego, ocorreria por três métodos principais de “produção da responsabilidade”: a identificação com os pais (que constrói o superego, pela identificação com uma autoridade externa); o condicionamento externo (por meio das recompensas e castigos); e a responsabilidade individual (que constrói uma subjetividade que se autodetermina). Durkheim preconizara a insuficiência do primeiro método no contexto moderno, em que a

família extensa regredira à família nuclear e se tornara, notadamente, *locus* de afetividade; ao mesmo tempo, defendera o segundo método como meio privilegiado de educação moral, via escola laica, na segunda infância. Já Mannheim afirma que as sociedades totalitárias descobriram e utilizaram sistematicamente os dois primeiros métodos, capazes apenas de produzir personalidades de tipo inferior, predispostas a aderir a regimes totalitários, justamente. Não se tratava de métodos a serem descartados numa sociedade democrática, ao contrário, mas eles precisariam ser integrados ao terceiro método: a construção da responsabilidade individual, baseada no operativismo democrático, por meio da discussão, da escolha entre opções e do cultivo da decisão deliberada.

Assim, os métodos tornam-se fases que desembocam na personalidade democrática. Se os dois primeiros métodos produzem obediência cega e hábitos úteis, automatismos necessários que compõem uma primeira fase da educação, a segunda fase deve cultivar o espírito crítico dos educandos, para que eles próprios consigam diferenciar o certo e o errado. Há uma nova semelhança com Durkheim, agora com o seu terceiro elemento da moralidade, aquele que é específico do mundo moderno: a autonomia da vontade. Mas, em Durkheim, a autonomia da vontade transformava-se em submissão esclarecida, calcada em métodos pedagógicos que reprimiam a inovação, a criatividade e a criticidade. Em Mannheim, ao menos na última fase da educação, trata-se de incentivar a espontaneidade e a iniciativa do educando, bem como de incentivar a dissidência e a capacidade de oposição à opinião geral – qualidades que considera como necessárias numa democracia militante. Não se trata de mera generosidade idealista de Mannheim, ao meu ver, em comparação com o “moralismo” de Durkheim. É que, diferentemente de Durkheim, o prognóstico não passa por um mero ajuste da sintonia da “voz” da sociedade (concebida como um “ente moral”) para os indivíduos. Mannheim preconiza justamente a transformação da “ordem moral” existente, ao invés da conservação de algo que entrara em colapso, requerendo a mobilização da juventude para os valores da democracia ativa.

Dois aspectos aproximam Mannheim da teoria crítica e Adorno: primeiro, como anunciado, a retomada da questão da razão instrumental formulada por Weber; segundo, como preliminarmente discutido acima, a tese de que o enfraquecimento da personalidade é a força motriz do totalitarismo.

A questão da razão instrumental (a ação racional em relação a fins) aparece em Mannheim, inicialmente, na sua análise das técnicas sociais, que podem ser consideradas como a materialização da razão instrumental. Elas são concebidas como “neutras” em si mesmas, ou seja, os benefícios ou malefícios causados pelas técnicas sociais dependem de seu uso: para a dominação, como no totalitarismo; para a democratização, na Terceira Via. Mas Mannheim também retoma uma diferenciação que reside na própria obra de Weber, traduzida por Wallerstein (2002) como a diferença entre a racionalidade formal (ou funcional, que leva em conta apenas a adequação dos meios aos fins da ação econômica) e a racionalidade material (ou substancial, que questiona os fins da conduta racional). Mannheim considera que o excessivo desenvolvimento da racionalidade formal fez regredir o espaço da matéria. A planificação democrática e a própria sociedade democrática parecem ser a redenção da racionalidade substancial, cultivada em formas democráticas de participação nas decisões. Assim, contra o pessimismo de Adorno e seu diagnóstico semelhante sobre a ascensão da racionalidade formal (a razão instrumental), Mannheim é muito otimista em relação à sociedade democraticamente planificada.

A segunda questão diz respeito ao enfraquecimento do eu na modernidade, o qual permite, tanto para Mannheim quanto para Adorno, a ligação dos instintos mais primitivos do sujeito com o que há de mais bárbaro na sociedade moderna – ou seja, a manipulação da insegurança moral individual pelos poderes totalitários. Apesar de beberem na fonte da psicanálise freudiana, quando falam dos instintos regressivos do sujeito, Mannheim e Adorno modificam o conceito original de Freud sobre o ego, reaproximando-se da concepção filosófica do sujeito (sobretudo de Kant): o ego (eu) é considerado a sede da razão, a instância da autodeterminação.

Apesar de diversas semelhanças, Adorno critica em Mannheim justamente o que considera como o caráter artificial dos “vínculos sociais” propostos às juventudes pelos planejadores, denunciando tais vínculos como algo que não emanava dos sujeitos autoconscientes. Por outro lado, o próprio Adorno é muito pessimista quando discute as possibilidades de se dar essa emanação autônoma da razão crítica e da liberdade. Contudo, o “porém” dado por Adorno denuncia que há um relativo caráter manipulador da educação e do uso da juventude na planificação social defendida por Mannheim e, numa visão mais negativa, essa mobilização tornar-se-ia tão-somente uma outra forma – ainda que mais benevolente – de manipulação.

Outra crítica que pode ser feita a Mannheim reside no caráter pouco profundo e inovador de suas propostas de reforma social. Quando indica algumas ações concretas, adere muito mais a uma solução de compromisso e continuidade: defendendo o papel ainda crucial de valores, instituições e elites tradicionais; apregoando o suposto perigo das massas ignorantes ou deseducadas; propondo reformas da estrutura social de caráter limitado (ênfatisando a continuidade com a sociedade liberal-burguesa); e defendendo a importância da construção de uma nova elite, que encarnaria os ideais da democracia militante (selecionada entre os membros das juventudes das classes médias que mais se destacassem no processo da educação social) (Groppo, 2003).

ADORNO E A EDUCAÇÃO COMO CONSCIENTIZAÇÃO

Theodor W. Adorno (1903-1969), sociólogo, filósofo, esteta e músico alemão, é um dos principais nomes da chamada Escola de Frankfurt, ao lado de representantes como Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas. A Escola de Frankfurt, na verdade, o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, foi criado em 1924 por Carl Grünberg, motivado a fazer do marxismo apenas uma teoria social, aquém do engajamento político-partidário. E, realmente, uma leitura heterodoxa de Marx

foi uma das principais marcas da “teoria crítica” desenvolvida por Adorno, Horkheimer e outros. Logo, o Instituto seria dirigido por Horkheimer e Adorno, mesmo durante os seus anos de exílio, quando o Instituto funcionou nos Estados Unidos, durante a vigência do nazismo, voltando em 1950 para Frankfurt, onde funciona até hoje.

Além de seu uso peculiar do marxismo, uma das principais características da Escola de Frankfurt, presente em Adorno, Horkheimer e Marcuse com mais ênfase, foi a busca de uma conexão entre a estrutura da sociedade moderna e a formação da personalidade por meio de uma criativa incorporação da Psicanálise de Sigmund Freud (algo já presente em Mannheim, como foi discutido). Quase sempre, há um grande esforço em conectar sociedade e subjetividade.

Ainda sobre as principais características da teoria crítica, particularmente em Adorno e Horkheimer – que realizaram diversos trabalhos em conjunto –, deve-se lembrar a adoção cada vez maior da sociologia de Max Weber, notadamente a partir de *Dialética do Esclarecimento*, um marco da teoria crítica.

Dialética do Esclarecimento, publicada em 1947, torna emblemático o pessimismo dos pensadores sociais que, fugindo da perseguição nazista aos judeus e progressistas, encontraram nos Estados Unidos a cultura de massa, promovida por uma indústria cultural ávida por lucros e promotora da regressão da consciência crítica (Horkheimer; Adorno, 1985). Sem contar que a outra alternativa social, o comunismo soviético, sob a égide do stalinismo, de modo algum agradava Adorno e Horkheimer. A sociedade moderna tardia – em suas versões nazista, norte-americana e comunista – é concebida nos moldes do funcionalismo, ou seja, como uma estrutura integrada e bem arranjada dos componentes sociais; mas isso é lido de modo extremamente negativo por Adorno e Horkheimer, como uma apoteose da dominação e, até mesmo, do totalitarismo.¹

Nessa obra, Adorno e Horkheimer passam a privilegiar a questão weberiana da racionalidade moderna. Para Gabriel Cohn, a questão principal da própria Escola de Frankfurt era a crítica interna

1. A concepção funcionalista de sociedade é considerada por Domingues (2001) e Honneth (1999) como a principal fraqueza teórica da Escola de Frankfurt.

da racionalidade moderna, a crítica racional da razão burguesa (1986, p. 9). Em *Dialética do Iluminismo*, a tese básica é que a razão burguesa [...], ao combater de modo irrefletido o mito, acaba convertendo-se ela própria em mito, sem no entanto deixar de apresentar-se como razão (p. 15). De certo modo, a teoria crítica cobra do iluminismo a realização de suas promessas e princípios. Em obra escrita nesse mesmo período, Max Horkheimer demonstra como o progresso ameaçava anular seu próprio objetivo suposto, a idéia de homem, subjugando a individualidade à objetividade da razão instrumentalizadora:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização (Horkheimer, 1976, p. 6).

A razão mitificadora e desumanizadora é um resultado contraditório do próprio processo em que o esclarecimento (*Aufklärung*, termo que em alemão também é usado como sinônimo de Iluminismo) prometia ao ser humano o domínio das forças da natureza. Ou seja, era a quebra da promessa de mais liberdade humana pelo desencantamento da natureza, que era tida outrora como mágica e que, na concepção do mito, dominava de modo absoluto o ser humano. As promessas de emancipação da razão como esclarecimento, entretanto, encontram seu avesso na modernidade. O mundo moderno foi transtornado pela razão instrumental, que aplica as técnicas de dominação, agora, à própria humanidade. O ser humano volta, assim como no mito/magia, a ser objeto dominado, agora não mais pela força de uma natureza que é pensada como sujeito, mas pela tecnologia e ideologia. Ao mesmo tempo em que são instrumentos de dominação e progresso, razão e ciência se tornam também justificativas para a dominação, para a submissão dos indivíduos às forças sociais e instituições que portam esses

instrumentos. Não parece haver saídas, ainda que, às vezes, Adorno e Horkheimer façam alusão a um possível cultivo da “razão crítica”, aquela que não apenas permitiria o acesso às técnicas racionais, mas também o questionamento de seus usos e a compreensão e crítica das conseqüências desses usos.

Um texto seminal de Adorno, que faz uso dessas conclusões sombrias para pensar e projetar a educação, é *Educação após Auschwitz*, originalmente uma palestra radiofônica transmitida em 1966 (Adorno, 1985).

Nesse texto, do ponto de vista da relação entre sociologia e psicanálise, estão bastante presentes as idéias de Sigmund Freud expostas em *Mal-estar na civilização*. Nesta obra, Freud encontra, na repressão da pulsão da morte, a causa desse mal-estar, a saber, a repressão da agressividade que emana da própria condição humana. Assim, a principal marca do superego, no contexto da civilização moderna, é a repressão da agressividade: os sujeitos não são preparados para a agressividade que vão sofrer, muito menos para lidar com os seus impulsos agressivos, que, graças a essa incapacidade, acabarão se introjetando dentro do próprio ser humano. A pulsão da morte reprimida vai se armazenar no superego que, prenhe da pulsão da morte, vai se realizar por meio da repressão do próprio ego: um superego sádico que, com sua agressão, torna o eu masoquista.

Adorno incorpora de uma maneira específica essa tese de Freud. O superego se transforma numa espécie de “consciência moral” de uma sociedade totalitária. O ego, como já anunciado, de modo semelhante ao que faz Mannheim, transforma-se na sede da razão e da reflexão. Assim, a barbárie é tida como uma aliança dessa sociedade – constituída como uma teia densa de ordem e autoridades externas – diretamente com o inconsciente, ou seja, com os instintos regressivos do sujeito, imolando o eu e minando a possibilidade da autoconsciência individual. A educação, ao menos do modo como se dava até então, contribuía para essa imolação, introjetando no eu a contrapartida subjetiva da barbárie, a saber, a heteronomia. A heteronomia é a condição em que o sujeito passa a ser determinado por um outro, que está situado fora dele (Rouanet, 1983).

Mas o processo de dissolução da autoconsciência, da supressão do eu como sede da razão, começa antes na vida do indivíduo, na condição moderna. A heteronomia começa a prosperar desde a dissolução do poder paterno e familiar, na primeira infância. Trata-se de uma tese mais bem sistematizada por Max Horkheimer, baseado em estudos feitos por Erich Fromm a pedido do Instituto de Pesquisa Social. Essa tese afirma que, cada vez mais precocemente, é dissolvida a autoridade do pai por outras autoridades sociais externas. É interessante como o tema já havia sido tratado de modo semelhante por Durkheim, que considerou a família nuclear moderna como insuficiente para garantir a educação moral e, portanto, a submissão do indivíduo à autoridade moral da sociedade. Mas, em Adorno e Horkheimer, o problema é quase que o oposto: trata-se de tornar possível a autonomia individual, não reprimi-la. O pai, que era a figura tradicional de alteridade para a criança, enfraquece-se neste papel diante de seu filho. Quebra-se, assim, justamente o processo de construção e superação da autoridade paterna, momento fundamental de descoberta e geração do eu, uma libertação precoce da condição heterônoma originária na primeira infância. Por sua vez, as autoridades sociais externas e nunca contestadas geram uma subjetividade tutelada, que se controla de fora. Na verdade, essa subjetividade passa mesmo a desejar ser controlada externamente (Honneth, 1999, p. 513-4).

Adorno, em *Educação após Auschwitz*, analisando por um outro viés esse mesmo processo de implosão da família, não conclui meramente que uma “educação para a autonomia” resolveria facilmente essa falta na primeira infância. Essa superação, se era muito difícil para as próximas gerações, seria praticamente impossível para as atuais. No entanto, desde já a educação poderia permitir uma conscientização dos indivíduos sobre a sua própria falta de autonomia, sobre seus próprios medos, desejos introjetados e impulsos destrutivos. É o grande tema de *Educação após Auschwitz*: uma educação que esclareça os indivíduos sobre o quão pouco autônomos eles são, o quanto “coisificados” e desumanizados se tornaram. Esse esclarecimento, talvez, seja um primeiro passo para a constituição de uma educação realmente emancipadora.

A educação poderia produzir como efeito uma resistência subjetiva à barbárie, uma barreira ao conformismo, à adesão incondicional da subjetividade ao existente. Como motivação, *Educação após Auschwitz* quer discutir como é possível à educação ajudar a impedir que fenômenos horrendos como o Holocausto se repitam. No entanto, os dados históricos e o contexto social pareciam todos conspirar contra. Primeiro, acontecimentos como o massacre dos armênios pelos turcos, antes da ascensão do nazismo, assim como o relativo descaso com o evento por outras nações “civilizadas”, indicavam que o holocausto não fora uma mera recaída da civilização moderna, mas sim o apogeu de tendências regressivas e “anticivilizadas” que já vinham se cultivando antes. Segundo, o discurso que defendia a necessidade de “esquecer” o holocausto, de apagar da memória essa pretensa aberração do curso da história, no mínimo indicava o quanto era subestimada a possibilidade de uma repetição do horror do nazismo. Terceiro, com o pós-Segunda Guerra Mundial, que assistia ao início de uma irracional corrida nuclear após a invenção da bomba atômica, a arma genocida por excelência, toda a existência da humanidade estava ameaçada.

Enfim, a própria educação de então conspirava contra os desejos de Adorno, expostos em *Educação após Auschwitz*. O texto contém uma radical crítica à educação como vinha sendo praticada, seja a tradicional – que ensinava a auto-repressão e a dureza –, seja a que se esboçava em projetos como o do próprio Mannheim – preocupada com a geração artificial (e, portanto, fadada ao fracasso) de vínculos sociais que pretensamente estariam faltando. Para Adorno, na verdade, a educação nas sociedades modernas avançadas precisava cultivar, antes, a autonomia. A civilização moderna havia criado uma situação de verdadeira claustrofobia da humanidade, pelo excesso de racionalização e organização. O mundo superadministrado, em contrapartida, gerava no indivíduo uma sensação de isolamento e, portanto, um sentimento de raiva contra a civilização. Sua revolta e frustração, entretanto, era canalizada justamente contra aqueles que eram considerados como socialmente inferiores, que, por supostamente estarem menos envolvidos com o meio social, eram considerados mais felizes: judeus, negros, imigrantes etc. Tratava-se de tendências desagregadoras que se

cultivavam sob a superfície hiper-organizada da civilização, que minavam a capacidade de resistência – via consciência individual – contra o ódio e o preconceito.

Portanto, em vez de mais heteronomia, por meio de vínculos sociais externos e artificiais, era preciso cultivar, pela educação, a autoconsciência racional. A autonomia deveria se tornar o princípio básico da educação, em que os indivíduos poderiam confrontar-se, consciente e racionalmente, com a insensatez do horror que emanava das malhas da ordem moderna, ao invés de ignorar o problema.

Adorno concebia a educação como um instrumento social que era ao mesmo tempo adaptador e transformador, ou seja, ele afirmava que a educação era tanto uma adequação à realidade quanto uma dimensão de distanciamento da realidade (Zuin et al, 2000, p. 118). Assim, a relação entre educador e educando, de qualquer modo, iria possuir uma dimensão heterônoma, adaptadora. O que era possível, e Adorno assim o desejava, é que ambos, alunos e professor, estivessem esclarecidos sobre como e onde opera em cada momento da educação essa dimensão adaptadora, o que poderia impedir que se desse uma educação meramente ideológica. Por outro lado, a educação emancipadora deveria reforçar o outro lado da ação pedagógica, ou seja, cultivar a autonomia. Adorno denuncia a ênfase que a educação, mesmo após o término da Segunda Guerra, estava dando para a adaptação, agora sob a pressão da ordem econômica. Era preciso, contra as tendências regressivas da modernidade tardia expressas terrivelmente no Holocausto, estimular uma educação que resgatasse o aspecto da autonomia presente na relação educacional, já que se vivia um momento em que a negação do real, sua contestação, era muito mais importante na educação que a adaptação. É que a adaptação já se reforçava demais pelos mecanismos de funcionamento do sistema econômico e 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).

O enfrentamento consciente dos próprios medos é um outro tema importante em *Educação após Auschwitz*, discutido justamente quando Adorno criticava o fato de a educação tradicional primar pelo ideal pedagógico da dureza. A educação tradicional cultivava a disciplinarização e a virilidade e premiava a capacidade de suportar a dor. Entretanto, o medo e a dor reprimidos viriam se alojar no inconsciente, vindo à tona como violência sádica. Trata-se do mecanismo básico gerador do caráter manipulador – que lembra muito a personalidade autoritária discutida antes por Mannheim. O caráter manipulador enquadra-se cegamente ao coletivo, deixando que o tratem como objeto, coisa ou matéria-bruta. Quem se considera como matéria bruta vai tratar os outros também desse modo: é o tipo com consciente coisificado, que trata a si mesmo e aos outros como coisas, não como pessoas. Este tipo também se caracteriza pelo realismo exagerado, pela aceitação acrítica da realidade assim como ela está dada, rejeitando qualquer explicação mais profunda acerca das condições que organizam o mundo real.

Voltando em parte à questão da família, percebe-se que, quando discute a educação, analogamente a Durkheim, Adorno tem em mente sobretudo a infância (a primeira infância, quando pensa a família; a segunda infância, quando trata da escola) – ao passo que Mannheim privilegia a juventude. Segundo Gabriel Cohn, a infância é um dos temas prediletos de Adorno, mas, tanto quanto a educação, entendida também de modo dialético, como momento privilegiado em que se entrelaçam as potencialidades da liberdade e da coação, da autonomia e da heteronomia (Cohn, 1986, p. 26). Ou seja, a infância é concebida tanto como um campo de possibilidades – podendo gerar um ego autônomo ou um “consciente coisificado” – quanto, em seu aspecto negativo, como um processo de infantilização dos indivíduos integrados à sociedade totalitária ou à indústria cultural pela regressão promovida pelos esquemas culturais dominantes. A educação, ao se preocupar sobretudo com a autoridade e a adaptação, apenas estaria a reforçar 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). Mesmo que estreitas, as margens de emancipação contidas na infância, vislumbradas por

Adorno, parecem atrair mais sua atenção do que a juventude, apesar de ter elaborado algumas de suas principais reflexões sobre a educação em meio aos movimentos universitários dos anos 60, com os quais Herbert Marcuse foi mais otimista – juventude universitária que, aliás, em 1969, fez do próprio Adorno uma vítima de sua contestação, interrompendo sua aula durante uma greve estudantil no Instituto Social de Frankfurt.

O final de *Educação após Auschwitz* retoma o costumeiro pessimismo esclarecido de Adorno. Há uma surpreendente discussão sobre a frieza, cultivada de modo exponencial pelo individualismo moderno que, em vez de gerar a necessária autonomia, criava tão-somente o isolamento das subjetividades em meio à “multidão solitária”, transformando o homem em uma mônada solitária. Adorno critica a ingenuidade da proposta do cultivo artificial do amor às crianças como uma possível solução contra esse individualismo massificado e sua frieza. Segundo ele, aqueles que não conseguem amar a si próprios não vão conseguir amar de modo autêntico seus próprios filhos. A única saída imediata, se é que assim poderia ser chamada, era o cultivo da consciência sobre a própria incapacidade de amar:

A primeira coisa a fazer seria, portanto, ajudar na conscientização da frieza em si e apurar os motivos que a ela levaram [...]. Se todo o consciente cultural fosse realmente inundado com uma premonição do caráter patológico dos traços que floresceram em Auschwitz, talvez as pessoas controlassem melhor esses traços (Adorno, 1986, p. 44).

Entretanto, ainda que seja o melhor que se poderia fazer por meio da educação – a conscientização sobre o Holocausto – essa não era a garantia definitiva de que o terror não se repetiria, diante de tantas tendências objetivas que minavam a capacidade de resistência das subjetividades às suas próprias angústias e impulsos agressivos, instintos costumeiramente manipulados pelas tendências regressivas da própria civilização.

Numa interpretação mais crítica, mais profunda, mas mais pessimista que a de Mannheim, Adorno denunciou a deturpação da razão iluminista em razão instrumental na modernidade avançada,

demonstrou a multiplicação de meios técnicos eficientes, mas destinados a atingir finalidades que se descolavam do controle e autoconsciência individuais, desligados de uma apreciação igualmente racional e crítica de seus usos e conseqüências. A educação para a autonomia era uma das poucas ferramentas oferecidas pelo instrumental da civilização capazes de ajudar a recuperar algo da individualidade auto-esclarecida que o advento da modernidade um dia prometeu cumprir.

Talvez possam ser apontados limites no pensamento sociológico sobre a educação de Adorno. Certamente, e talvez melhor, é possível descrever a perspectiva particular a que sua reflexão se encaminhou – com certas analogias às perspectivas de Mannheim e até de Durkheim. Primeiro, a sociedade era concebida como uma totalidade funcionalmente integrada, formada por “indivíduos-massa”, por mônadas solitárias sem autoconsciência e quase idênticos entre si. Há pouco lugar, apesar da influência do marxismo na Escola de Frankfurt, para as classes sociais (Ortiz, 2002).

Quanto à educação, ela é pensada principalmente como uma educação para a cultura (contrapondo-se à semicultura promovida pela indústria cultural). Adorno não pensa a educação para a produção e a produtividade econômica. Ao contrário, vê nela um potencial antídoto contra o excesso de integração promovido pelas rotinas socioeconômicas capitalistas.

Desse modo, em Adorno, a educação é pensada para um indivíduo concebido de modo mais ou menos abstrato, que, na alta modernidade, tem classe social e idade indefinidas e está submetido à perda da consciência pela ação dominadora das instituições sociais regidas pela razão técnica, pela indústria cultural e por tendências regressivas do sujeito e da civilização. Em contrapartida, as perspectivas sociológicas da educação diretamente ligadas ao marxismo tendem a discutir frontalmente essas dimensões mais ou menos relegadas por Adorno (e mesmo por Mannheim e Durkheim), mas tão fundamentais para compreender as sociedades modernas e contemporâneas: o mundo produtivo e a estrutura das classes sociais em suas relações com a educação. Trata-se de uma discussão a ser realizada melhor no próximo capítulo.

Por ora, cabe reforçar o alerta que Adorno faz em relação à educação simplesmente integradora, cerceadora da criatividade, agressora da autoconsciência crítica, repressora dos impulsos internos do ser individual (que, mesmo agressivos, precisariam ser mais bem compreendidos pelo indivíduo, ao invés de relegados ao inconsciente). A perspectiva sociológica aberta por Adorno faz-nos pensar em uma educação que, possa ser libertadora (um discurso que não é novo, na verdade, reportando-se pelo menos ao Rousseau de *O Emílio*). Mas isso não basta, pois essa liberdade tem que estar relacionada, de algum modo, com a sociedade da qual o indivíduo faz parte. Essa liberdade não pode girar no vazio; esse estímulo à consciência crítica não se pode fazer com base em suposições generalistas e descontextualizadas, como bem alertou Durkheim. Mas, diferentemente de Durkheim e, ao menos em parte, de Mannheim, a liberdade e a autoconsciência não devem estar à mercê das normatizações sociais. Num momento em que a civilização abraça a barbárie e entra em conluio com ela, o indivíduo tem que saber é defender dos excessos das normatizações. Dialeticamente, é justamente nessa autodefesa que se encontra uma das poucas esperanças de que a recaída à barbárie possa ser evitada. Ou seja, o indivíduo educado para a emancipação parece ser um dos poucos meios que nos restam para salvaguardar a vida social dos seus próprios excessos viciosos.

CONCLUSÃO

O aporte proposto por este capítulo foi o de relacionar o pensamento sobre a educação de três cientistas sociais fundamentais com os valores da modernidade. Entre os cientistas sociais, Émile Durkheim, Karl Mannheim e Theodor W. Adorno. Entre os valores, a razão (tida também como fundamento da civilização moderna), a igualdade e a liberdade. Esses três valores parecem encerrar o que há de fundamental no projeto sociocultural da modernidade. Esse projeto, segundo Santos (2001), teria procurado conciliar o princípio da emancipação com o princípio da regulação. Mas, na verdade, a modernidade teria nascido justamente dessa vontade de emancipar os

indivíduos e os grupos sociais, ou melhor, dessa vontade de se auto-emancipar. Logo, porém, impôs-se a questão a respeito da nova regulação das sociedades que escapavam dos modos tradicionais de vida social. **Surge, assim, a questão da regulação.** O equilíbrio entre os dois princípios sempre foi o objetivo frustrado dos pensadores e atores da modernidade. Considero interessante posicionar cada um dos sociólogos aqui discutidos, Durkheim, Mannheim e Adorno, em relação a esse projeto da modernidade.

Durkheim, como discutido no segundo item, enfatiza ao seu modo o pólo da regulação, quando insiste no caráter social da educação, demonstrando que esta era, por excelência, a instituição que criava no indivíduo um “ser social”. O sociólogo francês insiste na tese de que a própria regulação social, a moldagem dos seres humanos pela ordem moral, torna possível a liberdade individual. Em Durkheim, a regulação torna-se o pólo dominante, determinando até mesmo as possibilidades da emancipação.

Em Mannheim, a princípio, percebe-se uma tentativa de recriar o equilíbrio entre emancipação e regulação. A sociedade excessivamente liberal teria perdido a capacidade de se auto-regular. Por sua vez, as sociedades totalitárias não tinham espaço algum para as liberdades. Uma nova relação entre regulação e emancipação era necessária e possível, por meio do Planejamento Democrático. Mannheim preconiza a criação de uma outra “ordem moral”, na qual deveria haver um espaço fundamental para a atuação do indivíduo livre e crítico, ainda que este tivesse que ser um defensor incontestado dos princípios dessa democracia militante. Entretanto, na minha avaliação, Mannheim está preocupado sobretudo com a nova regulação, com o reordenamento social, já que até mesmo as sociedades totalitárias eram fruto da vacuidade moral das sociedades liberais, a qual permitiu a união entre os aspectos mais regressivos da individualidade e os aspectos mais regressivos da civilização. Civilização que se via inundada de técnicas de controle social, as quais vinham sendo usadas para a dominação totalitária.

Por sua vez, Adorno aposta na emancipação, em prol mesmo de uma maior civilidade, de um melhor convívio entre as pessoas. A emancipação, ou seja, a autoconsciência individual cultivada pela

educação, poderia criar barreiras contra a barbárie. Ainda assim, contudo, Adorno não deixa de apontar o duplo caráter inerente à relação pedagógica, necessário e imponderável, a saber, o fato de a educação ser, ao mesmo tempo, integradora e libertadora, um instrumento simultaneamente emancipador e ordenador.

Outro tema recorrente nesses três sociólogos, quando discutem a educação, é o da relação entre sociedade e subjetividade, entre grupo social e indivíduo, entre ordem moral e individualidade. Na verdade, trata-se de um outro registro daquele tema da emancipação e regulação, no qual se encontram sociologia e psicologia. Durkheim, ao anunciar a dualidade do ser humano – ser individual e ser social –, baseia-se na própria sociologia que construiu (de caráter “positivista” e funcionalista) e na psicologia pré-freudiana de seu tempo. Já Mannheim e Adorno fazem criativas correlações entre a sociologia weberiana e marxista com a psicanálise, entre teoria social clássica e Freud.

Desse modo, novamente Durkheim, Mannheim e Adorno discutem a educação baseados nos grandes temas da sociologia moderna. Primeiro, a relação entre indivíduo e sociedade, considerando a educação como um instrumento de mediação entre o subjetivo e o coletivo. Depois, questões que envolvem categorias duais, como emancipação e integração, liberdade e ordem, autonomia e heteronomia etc.

Esses três grandes autores da sociologia moderna apontam, cada um, para certos aspectos importantes do caráter social da educação: a inscrição da sociedade no indivíduo, segundo Durkheim; o poder de transformação da ordem social contido na educação, tida como potente técnica social, segundo Mannheim; e a necessidade de a educação gerar uma individualidade autoconsciente, capaz de se defender das tendências regressivas do meio social, segundo Adorno. Ainda assim, quando falam da educação, parece faltar neles um melhor **trata** com a dimensão material, o ponto de vista da ordem socioeconômica ou produtiva e o mundo do trabalho, bem como, uma maior consideração com a estrutura das classes sociais. Tais aspectos, justamente, são mais bem tratados por sociólogos diretamente influenciados pelos paradigmas marxistas (tema do próximo capítulo). Parece-me que Pierre Bourdieu, já nos anos 60, foi quem melhor

conseguiu uma síntese desses vários olhares sobre o caráter social da educação, criando uma teoria original com base em várias contribuições da sociologia clássica (Bourdieu; Passeron, 1975). De Durkheim, o caráter integrador da educação. De Marx, a reiteração da estrutura de classes via instituições de ensino. De Weber, a autonomia relativa do campo educacional, ou seja, a impossibilidade de reduzi-lo às meras determinações da estrutura socioeconômica. Até mesmo foi absorvida, no meu entender, a crítica à modernidade contida na Escola de Frankfurt.

Mas Bourdieu não parece esconder o caráter relativo, particular e contextualizado de seus escritos sobre a educação. Assim como o contexto que fundamenta a sua teorização do sistema de ensino, os estudos de caso feitos por Bourdieu sobre a educação se baseiam no exemplo francês, sua terra natal (Bourdieu, 1998). Isso nos alerta para a necessidade de ressaltar que os três autores aqui analisados, Durkheim, Mannheim e Adorno, eram europeus ocidentais – o primeiro, francês; os demais, de origem alemã, mas convivendo de dentro, em certo momento de suas vidas, com o mundo anglo-saxão. Deve ser preciso lembrar até que esses três sociólogos eram de origem judaica, o que certamente costuma ser uma herança familiar e cultural que deixa importantes marcas, não apenas no curso individual da vida, mas no modo como se teoriza o social.

Posto isso, é preciso lembrar, enfim, que este discurso – a sociologia moderna – que se pretende universal, é, na verdade, contextual e particular. É claro, a universalidade preconizada pressupunha a extensão da modernidade de tipo ocidental para todo o planeta, o que em parte foi e é uma realidade. Mas essa modernização do mundo não se deu de modo uniforme. Inclusive hoje, em tempos de “globalização”, isso não ocorre. Assim, pode-se afirmar que, para pensar a educação do ponto de vista social, podemos e devemos usar esses autores, conceitos e teorias, desde que saibamos contextualizar as suas contribuições. Desse modo, revelar-se-á melhor não apenas o caráter particular e restrito das suas diversas teses, mas também se iluminarão melhor nossas próprias experiências, naquilo que elas se aproximam ou se afastam e diferenciam das experiências vividas pelos países da “modernidade ocidental”. No meu entender, reside

justamente aí a riqueza da obra de Paulo Freire, notadamente em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2004). Seu pensamento não apenas contempla Sociologia da Educação e pedagogia, mas se baseia em idéias vindas do marxismo, da fenomenologia, existencialismo e humanismo cristão, entre outros. No meu entender, Paulo Freire consegue deglutir o aparente ecletismo de suas fontes filosóficas ao se deixar levar pelo que eu ousou chamar de “terceiro-mundismo”. Ou seja, Paulo Freire, educador brasileiro dialogando com socialistas revolucionários e cristãos progressistas da América Latina, representa um “outro lado da modernidade”, a saber, o de países, povos e culturas fora da Europa e Estados Unidos, que vieram a tomar contato póstumo com os valores da modernidade, seja por convite, sedução ou coerção. Paulo Freire é, no pensamento social sobre a educação, um grande exemplo da criatividade e riqueza contidas nesses processos de transculturação.

Buscando sintetizar as contribuições desses três sociólogos seminiais, na verdade, esta conclusão abriu espaço para outras duas discussões. Ao menos a primeira tentarei realizar no capítulo a seguir. Trata-se da relação da educação com a infra-estrutura socioeconômica e com a estrutura de classes sociais. A segunda discussão se refere ao caráter “transcultural” da expansão da modernidade para o mundo, do caráter “mestiço” da modernidade-mundo – que nos obriga a ser cautelosos e sempre contextualizar os discursos da sociologia pensada nos países ocidentais, quando queremos falar sobre o caráter social da nossa própria educação.

REFERÊNCIAS

Qual o título do livro?

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (org.). *Adorno. Sociologia*. Col. Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ática, 1986, p. 33-45.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998 (organização de NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.).

_____.; PASSERON, J-C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

COHN, G. Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: _____. (org.) *Adorno. Sociologia*. Co. Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ática, 1986, p. 7-32.

DOMINGUES, J. M. Da Escola de Frankfurt aos sistemas e mundo da vida na teoria dual de Habermas. In: _____. *Teorias sociológicas no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, cap. 5, p. 71-93.

DURKHEIM, É. *La educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1947.

_____. *Educação e sociologia*. 10. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GROppo, L. A. Educação e juventude como técnicas sociais na obra de Karl Mannheim. *Ciências da educação*, Lorena, Centro Unisal, ano 05, n. 09, 2003, p. 233-256.

HONNETH, A. Teoria crítica. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 503-52.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

_____.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MANNHEIM, K. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. *O homem e sociedade*. Estudos sobre a estrutura social moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

_____. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

ORTIZ, R. *Ciências sociais e trabalho intelectual*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

ROUANET, P. S. *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLERSTEIN, I. Ciência social e sociedade contemporânea: as garantias evanescentes de racionalidade. In: _____. *O fim do mundo como o concebemos*. Ciência social para o século XXI. Rio de Janeiro: Revan, 2002, cap. 9, p. 173-92.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

_____. A ciência como vocação, In: _____. *Metodologia das ciências sociais*. Parte 2, São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, p. 431-53, 1995.

ZUIN, A. Á. S. et al. *Adorno*. O poder educativo do pensamento crítico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.