

EDUCAÇÃO, TRADIÇÃO E NOVIDADE

EDUCATION, TRADITION AND NOVELTY

Martin Kuhn¹

Resumo

O sentido da educação é a formação humana. Educar, portanto, é apresentar o mundo dos homens aos novos que chegam a este mundo, tarefa primordial dos adultos. Assim, a pergunta pelo sentido da educação é pertinente e mais ainda em um contexto de efemeridade de referências. É pela formação que as crianças, adolescentes e jovens aprendem a tradição – universo de referências que consideramos legítimas – abrindo a possibilidade de participarem da vida em comum. Socializar e adaptar são elementos do processo humanizador e, neste sentido, tarefas educativas, mas não se esgotam nelas. O artigo tem por objetivo refletir sobre a relação entre educação, tradição e novidade no contexto de formação das novas gerações. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico que revisita três autores reconhecidos – Kant, Adorno e Rorty – em suas ponderações sobre a tarefa da educação. Reconhecem eles que, inerente à tarefa educativa, encontram-se o processo de socialização/adaptação, bem como o de autonomização, emancipação ou de individualização. Neste sentido, a sempre novidade é um risco à educação.

Palavras-chave: Formação Humana. Educação. Tradição. Novidade.

Abstract

The significance of education is human formation. Therefore, to educate is to present the world of men to the new individuals who come to this world – which is adults' primary task. Thus, the question involving the meaning of education is relevant and, even more so, in the context of the ephemerality of references. It is through education that children, teenagers, and young people learn tradition – the universe of references that we consider legitimate – opening the possibility to participate in the common life. Socializing and adapting are elements of the humanizing process and, in this sense, of the educational tasks as well, but they are not limited to them. The article aims to reflect on the relationship between education, tradition and novelty in the context of the formation of new generations. This is a theoretical and bibliographical study that revisits three recognized authors – Kant, Adorno and Rorty – on their thoughts about the task of education. They recognize that the socialization/adaptation process, as well as the empowerment, emancipation and individualization are also inherent to the educational task. In this sense, novelty can always be a risk for education.

¹ Mestre em Educação nas Ciências - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUI, Ijuí/RS – Brasil. Bolsista/CAPES.
e-mail: martk@ibest.com.br.

Keywords: Human formation. Education. Tradition. Novelty.

O homem se torna homem contando sua história. Conta a história de sua espécie, de sua sociedade, de seu grupo, de sua família. É pela contação de sua história que os novos passam a fazer parte de sua tradição. É por meio dela, também, que os novos que chegam a este mundo, que é mais velho do que eles, que se educam, se humanizam. Aprendem-na para fazer parte de algo comum, primeiro da família, depois da comunidade, da sociedade e, por fim, da humanidade. Esse percurso humanizador se dá pela educação, contexto em que a linguagem se constitui como principal veículo de transmissão da cultura.

A linguagem simbólica é a marca distintiva dos seres humanos. É pela linguagem que se constitui o homem, da mesma forma que o próprio homem constitui a linguagem. A emergência do humano está, dessa forma, indelevelmente marcada pela linguagem. O humano, manifesto pelas capacidades cognitiva, inventiva, criadora, expressiva, estética e ética se desenvolve concomitante à formação do próprio homem. Neste sentido, pode-se afirmar que o homem é um ser histórico e cultural e que é pela linguagem que os novos são inscritos no mundo dos homens. Assim, a educação, enquanto ato de hominização, é fundamentalmente um processo linguístico.

O sentido da educação é a formação humana. Educar, portanto, é apresentar o mundo dos homens aos novos que chegam a este mundo, tarefa primordial dos adultos. Assim, a pergunta pelo sentido da educação é pertinente; mais pertinente, ainda, em um contexto de efemeridade de referências. É pela formação que as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem a tradição – universo de referências que consideramos legítimas –, abrindo a possibilidade de participarem da vida em comum. Também é por ela que a condição de replicação/continuidade do grupo social se efetiva. Socializar e adaptar são elementos do processo humanizador e, neste sentido, tarefas educativas.

A autonomia é prerrogativa à formação humana. Contar a história do homem enquanto criatura e criador abre, também, a possibilidade de romper com a tradição, do instituído, no sentido criativo, do *ainda-não*. Assim, a formação humana pressupõe uma dimensão socializadora e adaptativa, mas, fundamentalmente, cabe-lhe educar para a autonomia que emancipa. Assim compreendida, uma educação que se restrinja somente à socialização e à

adaptação seria mutiladora do humano, em frente às múltiplas possibilidades que se podem lhe abrir enquanto ser de liberdade.

Dessa forma, apresentar a tradição aos novos que chegam ao mundo é tarefa da escola. E, neste sentido, o conhecimento escolar é tradicional, uma vez que apresenta aquilo que produzimos ao longo de nossa história e julgamos relevante que as novas gerações aprendam. Assim, a escola é sempre novidade. Novidade para eles, já que o conhecimento formal que ali se ensina não é ainda de domínio dos alunos. Portanto, em educação, espaço e tempo escolar, a novidade não é o que está na moda, o último lançamento.

Assim, os modismos em educação são antíteses à tradição. Uma boa escola é aquela que consegue fazer conversar a tradição com a atualidade. Um bom professor deve ser um profundo conhecedor da tradição para poder contar com propriedade a história de sua disciplina; mas não basta isso, necessita também estar atualizado, conhecer os progressos da ciência, reconstruir concepções, conceitos e procedimentos científicos. A escola deve seduzir pelo conhecimento que apresenta aos alunos, do qual estes são convidados a participar em sua construção e não pelos modismos e adereços que alarde. Escolas e professores que se pautam pela autonomia educam para a maioria humana do pensar e do agir.

Questões acerca do sentido da educação, da escola e da tradição são fundamentais para quem leva a sério a tarefa de educar as novas gerações. Assim, perguntar pelas questões fundamentais da educação ainda faz sentido. Qual o objetivo da educação? Que sentido assumiu e assume a educação na formação das novas gerações? Qual sua relação com a tradição? O que se compreende por tradição? Que sentido assume a educação quando entregue à moda, ao imperativo do mercado ou do efêmero? Dessa forma, por exemplo, discutir a formação inicial e continuada de professores, pensar sua identidade, que conhecimentos e saberes constituem sua profissionalidade, só assumem sentido se pensadas em um horizonte mais amplo da educação ou de formação humana, o que não é intenção deste texto.

A compreensão de que o fenômeno educativo assumiu e assume diferentes objetivos ou sentidos ao longo da história humana é pacífico. Essa diferenciação revela a dimensão temporal humana, da provisoriedade, e que, como tal, constitui os homens em sujeitos históricos, da mesma forma que constitui os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Revela, também, a complexidade do fenômeno educativo que se desenvolve mediante a complexificação da própria sociedade. Como a intenção, aqui, não é fazer uma

retrospectiva histórica dos sentidos da educação, recorta-se a perspectiva kantiana/adorniana de educação enquanto percurso em direção ao esclarecimento ou de formação para a maioria humana (autonomia/emancipação) e a perspectiva rortyana de educação enquanto percurso à individualização.

Nesse sentido, aproximar-se compreensivamente dos termos socialização/adaptação e autonomia/emancipação/individualização é relevante para o entendimento daquilo que os pensadores referidos afirmam como objetivo da educação, bem como refletir acerca de sua legitimidade ainda em nosso tempo.

IMMANUEL KANT

Para Immanuel Kant, o objetivo da educação é a maioria do homem, o que compreende uma educação para o esclarecimento. Conforme o entender de Valério Rhoden (2000), significa que o percurso formativo deve almejar a autonomia humana. Para Kant,

Esclarecimento [*“Aufklärung”*] é a saída da menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a capacidade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento, sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*“Aufklärung”*] (1985, p. 100).

Sair da menoridade não é uma concessão que alguém pode dar ou doar ao outro. Se a menoridade é autoculpável ou se o sujeito é culpado de nela permanecer, significa que a saída dela, maioria, impõe ao sujeito assumir o percurso de sair dela. É um ato de autonomia. Para Werlang (2005), autonomia indica o “[...] uso da própria razão, o servir-se do próprio entendimento, a independência, a capacidade de tomar iniciativas, de ser sujeito propositivo, liberto da tutela de outrem” (p. 20). Aponta, ainda, acerca da autonomia: “Uma expressão significativa da maioria do ser é o uso público da sua razão” (p. 20).

Em *“Sobre Pedagogia”*, Kant apresenta o percurso do projeto humanizador ou da formação humana, em direção ao esclarecimento, ou da maioria do homem. Aponta que a única criatura que precisa ser educada é o homem. Por educação, Kant entende “o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (1999, p. 11). Acrescenta que “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação.

Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (KANT, 1999, p. 15).

Na educação, para Kant, o homem deve:

1. Ser *disciplinado*. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
2. Tornar-se *Culto*. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos.
3. A educação deve também cuidar para que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência.
4. Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um (KANT, 1999, p. 26).

O entendimento de Kant da educação em direção à maioridade humana implica um percurso de adaptação/socialização. Os quatro aspectos da formação humana, citados, apontam para essa dimensão; contudo, não encerram o processo formativo humano. Disciplinar, apresentar-lhe os conhecimentos, formas de conviver com os outros e agir moralmente a partir de bons fins, certamente estão contemplados nessa dimensão. Entretanto, reduzir a formação apenas a esses pontos, sem dúvida, corre-se o risco de mutilar o percurso formativo em direção à maioridade humana.

Essa primeira etapa da formação humana é fundamental. Para Kant, “O homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado” (1999, p. 27). Acrescenta, ainda: “Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (p. 27). Para além dessa primeira dimensão, Rhoden (2000), a partir de Kant, aponta como o sentido ou objetivo da educação escolar a autonomia humana, e a identifica em duplo sentido, um de caráter epistemológico e outro de caráter moral. A autonomia, em seu sentido epistemológico

[...] não consiste num mero desenvolvimento da capacidade de pensar, como Kant tornou conhecida sua concepção da maioridade do homem, mas essa é, sem dúvida, sua base. O pensar constitui o exercício da razão, sem cujo uso próprio nem o conhecimento nem a ação seriam possíveis (RHODEN, 2000, p. 166).

O segundo sentido da autonomia, a moral, ou seja, fazer o racionalmente bom, deve ser também tarefa da escola. A educação prática ou moral “é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se

membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (KANT, 1999, p. 35). Ainda, conforme Rhoden:

As leis morais não são heterônomas – não agimos moralmente porque os pais, a educação ou Deus o querem, mas porque seguimos regras que nós mesmos queremos. A razão pela qual nos obrigamos a seguir leis morais “é que ninguém de nós quer que os demais atuem assim [praticando atos maus]” (2000, p. 164).

Sob essa perspectiva, a educação em Kant, mesmo que seu sentido seja a maioria humana, expressa pela autonomia, não prescinde da dimensão adaptadora/socializadora que, num primeiro momento, assegura aos novos o ingresso no mundo comum. Contudo, é pela autonomia que se assegura a participação no espaço público. Kant reconhece que o grande desafio do processo educativo é “conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade”, acrescentando que “o constrangimento é necessário” (1999, p. 33). Interroga, assim, de que modo é, então, possível cultivar a liberdade? Para ele:

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

Pertinente é a referência de Rhoden (2000) ao dirigir-se à instituição escolar enquanto instituição que “força” processos educativos, uma vez que estes não são naturais. Em seu entender, a relação educativa é mediada por contratos que se estabelecem entre professor e aluno. Significa que “a vontade de participação de uma comunidade envolve contrair obrigações. Nele o segmento da razão implica contrariar inclinações egoístas e, portanto, obrigar-se” (p. 168).

Acrescenta que:

[...] esta obrigação é, em um nível objetivo, um querer plural e recíproco. Por isso a autonomia não é um isolamento mas uma vinculação livre e ao mesmo tempo praticamente necessária. [...] O que significa incluir os outros em seu próprio querer. A escola não pode deixar de pensar-se neste nível mais elevado de educação, que pode chamar-se de uma educação para a humanidade (p. 168).

Assim, a educação, em Kant, no entender de Rhoden (2000), tem o objetivo de educar para a autonomia. Dessa forma, é preciso compreender que o “constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (KANT, 1999, p. 33-34). Educar para a autonomia é educar para a não mais tutela de outrem.

Nesse sentido, conviver cotidianamente com os outros – a escola e a sala de aula são espaços privilegiados de encontro das diferenças – significa que os que ali se encontram necessitam estabelecer acordos ou “contratos pedagógicos” (AQUINO, 2002) para que a finalidade formativa da instituição escolar possa se realizar. Conforme Flickinger (2010), a tarefa da educação, para Kant “terá de desenvolver todo potencial natural do ser humano de modo proporcional e oportuno, levando assim o gênero humano a cumprir sua destinação” (p. 88). Kant refere-se à “disposição para a razão”. Dessa forma, ao educador caberia a “implementação dessa disposição à razão, isto é, dessa capacidade exclusivamente humana de formação” (p. 88-9). Autonomia, portanto, refere-se à capacidade do sujeito de pensar, de julgar e de agir por ele mesmo.

THEODOR W. ADORNO

Em Adorno, a educação também realiza seu objetivo de formação por meio do conceito de esclarecimento e da emancipação humana, ou na saída do homem de sua condição de minoridade de que ele mesmo é culpado. No texto *“Educação... para quê?”*, recoloca a importância da pergunta pelo objetivo da educação, uma vez que o termo não é mais compreensível. Em concordância com Kant, Adorno também compreende a educação como percurso de adaptação e de emancipação; portanto, um movimento de tensão.

Zuin; Pucci; Oliveira (2000, p. 138) compreendem a adaptação

enquanto um processo desenvolvido na difícil relação entre pessoas, na pesada influência de 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 vivem (apud WERLANG, 2005, p. 23).

No diálogo entre Helmuth Becker e Adorno, a adaptação está relacionada a um conjunto de aptidões para se orientar no mundo. Neste sentido, Becker afirma que “a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações”. Contudo, compreende que “a adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador”. E que esta tarefa é mais “complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo” (ADORNO, 2011, p. 144).

Em resposta à intervenção de Becker, Adorno adverte que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas

bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2011, p. 143).

Adorno elabora, também, a crítica aos modelos ideais, que se tornam autoritários, uma vez que as referências são impostas unicamente do exterior, predominando uma relação de heteronomia. Segundo ele, nesses modelos ideais existe algo de usurpador. “É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”. Tal entendimento encontra-se “em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado”, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que libertar de sua autoinculpável minoridade (2011, p. 141).

Adorno conceituou sua concepção inicial de educação não como a formação do homem, uma vez que discorda da “assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, mas como “a produção de uma consciência reta”” (2011, p. 141). Tomando como proposição a compreensão de Adorno ou da “educação como a produção de uma consciência reta”, Rhoden arrisca um conceito próprio do termo: “Isto significa desenvolver a capacidade para decisões próprias conscientes – uma maioria de consciência” (2000, p. 172). Assim, uma educação para a maioria:

[...] significa tornar consciente ou, então, racionalidade, entendida como consciência de realidade, que inclui um momento de adaptação, pela qual o educando é preparado para encontrar o seu caminho no mundo, mas que se torna problemático quando a educação se reduz a uma questão de adaptação, de produzir um *well adjusted people*, que reproduz inclusive o que a realidade tem de má (RHODEN, 2000, p. 172).

A concepção inicial de educação, segundo Adorno é contrária a toda e qualquer forma de modelagem das pessoas, como também se posiciona contrário à mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, afirmando que o objetivo da educação é a “*produção de uma consciência verdadeira*”. Nesse sentido, Becker ressalta, portanto, que ao longo do processo de socialização das crianças deve-se tomar cuidado para não se “colocar condições que impliquem uma ausência de emancipação durante toda a vida” (ADORNO, 2011, p. 172).

A produção de uma consciência verdadeira não se refere à consumação de uma verdade dada de vez; tampouco, a defesa de fundamentalismos. Milan Kundera (1984), em *A insustentável leveza do ser*, alerta sobre os criadores de regimes criminosos. Afirma “que os regimes criminosos não são feitos por criminosos, mas por entusiastas convencidos de terem descoberto o único caminho para o paraíso” [...] “Por defenderem corajosamente esse

caminho, os fanáticos consideram natural que centenas ou milhares de pessoas sejam levadas ao paredão e eliminadas da cena pública” (ARENHART apud KUHN, 2011, p. 93). Assim, práticas autoritárias e fundamentalistas de toda ordem, em educação, também se apresentam como um risco à educação para a emancipação ou para a liberdade.

Adorno (2011) compreende a educação para emancipação não como um ser ou como algo que se dá de modo definitivo, mas na condição de um constante *vir-a-ser*, portanto, contrária a qualquer fundamentalismo ou verdade previamente estabelecida, o que não significa ausências de referências. Rhoden afirma, no texto “*Educação e emancipação*”, que o diálogo entre Adorno e Becker tinha por intenção “porem-se de acordo de que a educação do indivíduo conclui-se na capacidade de pensar por si”. Afirma que a educação é um processo que se estende ao longo de toda a vida; significa, também, “que jamais abandonamos totalmente a heteronomia”, da mesma forma que não “deixamos totalmente de pensar com outros, e só conquistamos em parte o pensar por si, e jamais, em decorrência de nossa condição finita, somos totalmente autônomos” (2000, p. 170 - 171).

A educação assume seu sentido na emancipação do homem. Júlio Werlang, discutindo a educação em Adorno, concorda que a assimilação e adaptação são processos inerentes à socialização. Considera que, em contexto de predomínio da racionalidade instrumental, os processos de assimilação e adaptação se hegemonizam na cultura, produzindo uma regressão nos processos de emancipação. Para ele, trata-se de uma assimilação passiva,

[...] não crítica, com atitude de subordinação, na qual os conteúdos semiculturalizados se apresentam como verdades prontas para o consumo. A adaptação também é um comportamento necessário ao desenvolvimento de cada ser. Contudo, quando a cultura aparece apenas como adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente, passa a cumprir uma tarefa de conformidade aos interesses hegemônicos, dilapidando as possibilidades do esclarecimento (2005, p. 31).

Assim, a educação compreendida como assimilação, adaptação e conformação é uma deformidade, já que fixa o homem na condição de menoridade. Werlang (2005) denomina esse processo de danificação cultural, uma vez que limita a possibilidade de emancipação. Neste cenário:

a formação converte-se em semiformação; despossuída de seu caráter mais significativo, a formação danifica-se a ponto de tornar-se inimiga primeira da formação. A formação, que é a apropriação subjetiva da cultura, sofre alterações profundas que modificam a sua natureza. A tensão entre o caráter de autonomia e adaptação é rompida, focalizando e fortalecendo sua dimensão adaptativa. O semiculto faz questão de afirmar sua capacidade de conformação, caracterizando-se como flexível, *soft*, não-radical, pós-moderno (p. 72).

O resultado desse “processo deformativo” é a perda de todo potencial criativo e dinamizador da formação. Contexto em que o sujeito é modelado e adaptado ao sistema, realidade que compromete seu potencial de autonomia e de liberdade. Para Werlang, “Adorno fala em consciência indigente, em consciência que mendiga, que deseja ser alguém, à qual faltam as condições objetivas mínimas para que isso se realize” (2005, p. 76).

Importante reiterar a compreensão de Adorno e de Becker, reafirmada por Rhoden, que, mesmo e, principalmente, na educação dos pequenos, contexto em que predominam os processos de socialização/adaptação, a forma e o conteúdo pedagógico não podem ser entraves à construção da autonomia e à emancipação dos sujeitos. Mesmo sendo processos que apresentam tensões, esses são complementares à formação da maioria humana.

RICHARD RORTY

Para além dos conflitos entre direita e esquerda acerca da educação, em sua dimensão política, apontados por Richard Rorty no texto “*Educação como socialização e como individualização*” (2000), a intenção, aqui, é pautar a questão do sentido ou objetivo que educação cumpre, em seu entender. Afirma que a educação básica (*pré-college*) e a educação superior (*colleges*) desempenham tarefas distintas e, neste âmbito, é que situa as divergências entre direita e esquerda.

Rorty compreende que a educação dos *pré-colleges*, por desempenhar uma tarefa de caráter mais socializador (conservação de uma tradição instituída socialmente), está na mão da direita, e que a educação individualizadora (romper com o instituído) está na mão da esquerda. “As dificuldades aparecem quando se tenta explicar onde termina a socialização e começa a crítica” (RORTY, 2000, p. 85). Por este viés, reflete sobre a dimensão política da educação. Ainda, em seu entender, tanto a direita quanto a esquerda tendem a ignorar o fato de que a educação “cobre dois processos inteiramente distintos e igualmente necessários – socialização e individualização” (p. 85). Reconhece que no percurso educativo, “há somente o desenvolvimento de um animal em ser humano por meio de um processo de socialização” e, dependendo do encaminhamento desse percurso, pode ser “seguido (com sorte) por uma auto-individualização e autocriação deste ser humano através de sua própria e mais tardia revolta contra todo o mesmo processo” (p. 86).

Para o neopragmatista norte-americano, apoiado no entendimento de Dewey, a educação abrange dois processos distintos e complementares: socialização e individualização.

A educação primária e secundária será sempre uma questão de familiarizar o jovem com o que seus anciãos tomam como verdadeiro, seja isto verdadeiro ou não. Não é, e nunca será, função de um plano básico da educação desafiar o consenso prevalecente sobre o que é verdadeiro. A socialização tem de vir antes da individualização, e a educação para a liberdade não pode começar antes de alguns constrangimentos terem sido impostos (RORTY, 2000, p. 87).

Em seu entender, a escola deve encarregar-se de garantir que o acesso ao conhecimento seja transferido de geração em geração (cf. SILVA; MOTA, 2012). O processo de socialização é responsável pela apresentação do mundo para as crianças. Para Rorty, esse processo, que se estenderia até, aproximadamente, a idade de dezenove anos, contempla um amplo espectro de exigências a serem aprendidas nas escolas.

Entre as coisas que fazem parte do aprendizado que visa integrar satisfatoriamente as pessoas na sociedade temos, entre outros, os seguintes elementos: noções básicas de higiene e saúde, a distinção entre o comportamento na esfera particular e pública, o respeito ao próximo, a alfabetização fundamental (aprender a ler, pronunciar e escrever corretamente as palavras, além de interpretar textos), o aprendizado das primeiras operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão), e noções acerca de hábitos e costumes difundidos incentivados na nossa cultura e, também, o aprendizado de determinadas leis, regras ou orientações que visam prevenir sobre ou inibir possíveis atos considerados ilícitos e danosos à integridade física e mental dos próprios estudantes, de seus colegas, amigos, familiares ou mesmo de estranhos (SILVA; MOTA, 2012, p. 17- 18).

Posterior à socialização, inicia-se o processo de individualização. Compreende que, sem uma adequada socialização, fica comprometida a segunda dimensão da formação. Mesmo a individualização sendo distintiva do ensino superior, Rorty entende que, já mesmo na segunda etapa do ensino básico, por condições intelectuais dos alunos e disposição de alguns professores, inicia-se uma formação mais crítica e criativa. Segundo Rorty, o processo complementar de “[...] auto-individualização e autocriação de um ser humano implica em uma posterior revolta contra o mesmo processo de socialização ao qual havia sido submetido” (SILVA; MOTA, 2012, p. 18). Nesse sentido, a educação superior é um espaço para “incitar dúvidas e estimular a imaginação, portanto, de desafiar o consenso dominante” (RORTY, 2000, p. 87).

Se a educação básica é, principalmente, uma questão de socialização e a tarefa da educação superior é uma questão de individualização, os conflitos em torno da verdade são saudavelmente resolvidos. Assim, se a educação básica socializa um conjunto de conhecimentos como “verdades”, cabe à educação superior questionar essas verdades, situando-as no horizonte da provisoriedade e da temporalidade. Contudo, Rorty manifesta

preocupação quanto ao cumprimento da tarefa da educação primária e secundária e afirma que muitos estudantes, quando chegam aos *colleges*, “têm ainda de ser ensinados sobre muito conhecimento convencional memorizável” (2000, p. 94).

Assim, afirma, que:

[...] os *colleges* têm de servir como escolas de aprimoramento do secundário, e os administradores algumas vezes têm de obrigar as faculdades a cumprir essa tarefa. Infelizmente, e com sorte apenas temporariamente, os *colleges* têm de terminar o trabalho de socialização. Pior ainda, eles têm de fazer isso quando os estudantes já estão bastante velhos e impacientes para se propor a um tal processo. Seria melhor para os *colleges* que lembrássemos que 19 anos é uma idade em que os jovens deveriam ter terminado de absorver o melhor do que tem sido pensado e dito e deveriam ter começado a se transformar em pessoas desconfiadas sobre tudo isso (RORTY, 2000, p. 94).

Rorty, quando se refere à relação entre professores e alunos, nos *colleges*, compreende que se trata de “um relacionamento que tem pouco a ver com a socialização e muito a ver com a autocriação, é o principal meio pelo qual as instituições de uma sociedade liberal consegue ser transformada” (2000, p. 97). Dessa forma, não seria tarefa dos *colleges* e das universidades remediar os processos de socialização. Enquanto processo de individualização e autocriação, a perspectiva rortyana compreende

[...] que a função social das faculdades e universidades é ajudar os estudantes a compreenderem que, ao compararmos nossa sociedade atual com sua versão pretérita e verificarmos o inegável progresso de uma em relação à outra, devemos nos precaver contra o comodismo generalizado que imobiliza nossos pensamentos e ações (SILVA; MOTA, 2012, p. 20).

Assim compreendida, a educação, na perspectiva rortyana, desempenha uma dupla finalidade: acolher os novos no mundo, por meio da apresentação de nossa tradição, e também assegurar que eles possam ser sujeitos neste mundo. Independente de a socialização (educação básica) e a individualização (educação superior) ocorrerem em âmbitos escolares distintos, são processos complementares. Apesar disso, Rorty reconhece que não se trata de uma demarcação “rigorosamente fixa, visto que, em ambos os casos, podem ocorrer situações nas quais os professores responsáveis pelos respectivos processos excedam a tarefa que é supostamente tomada como regra” (SILVA; MOTA, 2012, p. 19).

A CONSIDERAR

Revisitar por meio dos autores a concepção de educação é um retorno à tradição. Quando um termo perde seu sentido, é banalizado, o mais salutar é revisitá-lo. Kant, Adorno e

Rorty, quando apresentam suas concepções, já o fazem dentro de uma tradição, e compreender que sentido o objetivo assume atualmente, só é possível tomando como referência a tradição.

Assim, o entendimento da educação como um percurso de socialização/adaptação, com toda a carga semântica que os termos carregam, aparece nos autores visitados, mesmo que assumam variações em sua compreensão. Nesse sentido, é inegável que a educação assuma uma dimensão socializadora/adaptativa, como apontam Kant, Adorno e Rorty. O importante, em seu entendimento, é que este percurso assegure o objetivo de inscrever os novos em uma tradição, na linguagem, como possibilidade de fazer parte de uma família, de um grupo, de uma sociedade, ou, como diria Adorno, da própria humanidade.

Obviamente, se esse percurso se reduz a treinamento, adestramento, disciplinamento de corpos e mentes, a educação como processo humanizador se torna no fundo um limite à possibilidade de autonomia e emancipação. Nesse sentido, refletir sobre a instrumentalização da educação atual ou do: Para que ela serve? É útil? Interroga a socialização/adaptação massificante que é contrária a qualquer possibilidade de autonomia.

Enquanto instituição que se ocupa com a tradição, a escola é tradicional. Chris Lawn (2010) aponta que o termo tradição provém do latim “*tradere*, que significa “passar adiante”. A palavra se refere à atividade de transmissão, passar algo adiante de geração a geração” (p. 54). Compreende que a tradição não é simplesmente “uma ação não reflexiva, negligentemente repetida de pai para filho” (p. 54), mas um conjunto de “habilidades e práticas transmitidas como parte de uma tradição, (...) tudo aquilo que é transmitido está constantemente num processo de *re-elaboração*, *re-processamento* e *re-interpretação*” (p. 54). Tal compreensão pode ser aproximada do universo escolar enquanto instituição que trabalha com a tradição, ou seja, aquilo que deliberamos e consideramos relevante para ser transmitido às novas gerações não como algo morto, mas constantemente revivido, revisitado. Assim compreendida, a educação é um percurso de socialização ou da inscrição em uma tradição.

A necessidade de transmissão da tradição, enquanto cabedal das produções humanas, conhecimentos, saberes, princípios morais, éticos, estéticos e expressivos, justifica a existência da escola. A tradição a ser socializada no contexto educativo escolar pode tornar-se problemática quando vinculada a modelos idealizados, dogmáticos, mas, se situar a tradição como possibilidade de abertura, será também sinônimo de liberdade. Como compreende

Adorno, toda forma de educação que já tem os fins previamente dados, divinos ou humanos, é doutrinária e autoritária; portanto, contrária a uma concepção de educação que se pauta na maioria humana.

A escola é uma instituição tradicional na medida em que funda seu saber e fazer na tradição, o que não significa passividade ou acatamento (YOUNG, 2011), mas abertura como possibilidade do novo ante a tradição. Assim, o constrangimento inerente ao ato educativo, posto por Kant e Adorno, é edificante, uma vez que está posto como possibilidade da liberdade. O constrangimento estabelece a possibilidade da vida em comum, da vida com os outros e, nesse horizonte, a liberdade se realiza.

Nesse sentido, a crítica dirigida à escola tradicional merece ser interrogada em seu teor. Cabe uma dupla crítica: uma dirigida ao conteúdo e outra à forma. O conteúdo compreendido na perspectiva enciclopedista e intelectualista, enquanto transmissão de uma tradição estéril, em sentido e significado, tem pouco a contribuir com a compreensão do mundo e do homem. Sob este ponto de vista, ela e o conteúdo podem ser criticados com toda a razão, já que contribuem pouco à formação humana em seu sentido emancipador. Contudo, quando a escola resgata a tradição, por meio dos conhecimentos disciplinares, de forma que permita acessar compreensivamente aquilo que produzimos em nossa tradição, entendo que o conteúdo tradicional deve ser conservado e assegurado às novas gerações. Young (2011) se refere a este currículo como engajamento.

Outra crítica, que com razão pode ser dirigida à escola tradicional, trata da forma dos processos de ensino e aprendizagem ou a dimensão que trata dos procedimentos pedagógicos de transmissão do conteúdo. Repetição, memorização, emulação e reprodução, se tomados em sua dimensão puramente negativa, como um papagaio que repete sem nada significar, pouco têm a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. Se tomados como dimensões humanas, no sentido de replicar a cultura não como algo dado, mas como possibilidade de, a partir do velho gerar o novo, parece que a forma também merece ser pensada. Percursos em que os alunos são convidados a participar são, certamente, mais significativos do ponto de vista das aprendizagens.

A formação de professores é outro ponto a ser pensado quando abordamos a educação das novas gerações. Em muitos casos, na formação de professor falta o acesso à tradição, como um conteúdo que merece e necessita ser conhecido, mas não como memória morta, destituída de possibilidade de interpretação. Somente podem possibilitar o acesso à tradição,

aos novos, aqueles que conhecem a tradição em profundidade. Quando se trata da forma de acessá-la, a pedagogia e a psicologia já nos alertaram que os estudantes que estão envolvidos na reconstrução/construção de conhecimentos são mais produtivos.

Cabe, também, interrogar se uma formação humana que se funda na sempre novidade (manifesta pelos modismos) é a alternativa para os desafios da educação atual. Sem as referências que a tradição lega, deliberadas publicamente, que justificam o que fazemos na escola, corre-se o risco de construirmos nosso investimento sobre areia; com o primeiro vento e a primeira chuva tudo soçobra. Mesmo que as referências que estabelecemos sejam umas entre outras tantas possíveis, legítimas de serem perseguidas, sem elas caímos em um relativismo onde tudo se torna válido.

A fragmentação e a efemeridade cultural de nosso tempo tornam legítimo e necessário revisitar a tradição. Pressupostos anunciados como “antiquados” e “como tradicionais” têm muito a nos dizer sobre o que compreendemos sobre a educação de nosso tempo. A novidade em educação, tão propalada nos modismos pedagógicos, necessita ser interrogada e feita a verificação se as referências que afirma são legítimas à formação cultural das crianças e jovens, ou se simplesmente se trata da reedição de velhos pressupostos da racionalidade instrumental. Se há novidade em educação, na escola, é a própria tradição que será apresentada aos estudantes, o que não significa, de forma alguma, fechar as portas para o mundo em que vivem.

A autonomia entendida como pensar, julgar e agir (BRAYNER, 2008) por si na relação com os outros implica conhecer a tradição na qual nos movemos. Einstein, quando afirma que conseguiu ver mais longe, foi por ter se apoiado nos ombros dos grandes que vieram antes dele, é um atestado de que a tradição é imprescindível à criação. Nesse sentido, o acesso ao acervo cultural da humanidade (socialização) é condição para a emancipação. Sentir-se capaz de interferir significativamente no mundo e em sua existência só se torna uma possibilidade quando se educa para a emancipação, para a maioria. Interrogar, sempre e novamente, pelo sentido da educação, da formação de professores e da tradição, é primordial para quem leva a sério a formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Diálogos com educadores**: cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2002.

ARENHART, Lívio Oswaldo; KUHN, Martin. Para não afundar no banhado sem fundo sólido da educação pública, demo-nos as mãos ao invés de cada um puxar-se para cima pelos próprios cabelos. In: **Interlocução de saberes VII**. UGGERI, Maria Denise; SOUZA, Rosa Maria (Orgs). Santo Ângelo: FuRI, 2011.

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livros, 2008.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Sobre pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unimep, 1999.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ROHDEN, Valério. Sobre a ideia de educação para a autonomia. In: TAVARES, José Antônio Giusti. **Totalitarismo tardio**: o caso do PT. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 163-191.

RORTY, Richard. Educação como socialização e como individualização. In: GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 a. p. 81-97.

SILVA, Heraldo Aparecido; MOTA, Fernanda A. Barbosa de. Os processos educacionais complementares de socialização e individualização na filosofia da educação de Richard Rorty. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipec/2425c.pdf> – Acesso em 7-1-2014.

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação**: estudos em Theodor Adorno. Passo Fundo: EdiFIBE, 2005.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radial em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, v.16, n. 48, set.- dez., p. 609-623, 2011.