

EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO FRENTE AO PRECONCEITO E À VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENCIAÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL

*Education as a formative principle against prejudice and violence:
reflections on possibilities and limits of education for
differentiation in current society*

*La educación como un principio formativo contra los prejuicios
y la violencia: reflexiones sobre las posibilidades y los límites
de la educación para la diferenciación en la sociedad actual*

MARIA ISABEL FORMOSO CARDOSO E SILVA BATISTA
UNIOESTE
miformoso@hotmail.com

RESUMO Este artigo visa discutir a relação entre a educação e a produção da violência e do preconceito. Parte-se da noção de *formação* como objetivo primordial da educação, formal ou informal, e se questionam os rumos assumidos por ela durante o desenvolvimento da cultura ocidental no século XX, tomando-se o declínio da autoridade como um elemento importante para se analisar tais rumos. Em virtude desses rumos, a formação meramente adaptativa e integradora – pseudoformação – colocou-se em favor da produção e reprodução de consciências regredidas, coisificadas e indiferenciadas. A identidade entre o particular e o universal, que mina a diferenciação e, por consequência, o princípio da individuação, permanece como fundamento do modelo atual de cultura e compõe a dinâmica do fascismo, da formação de preconceitos e da produção e reprodução da violência. Tendo em vista esse processo “formativo”, também é discutido, neste texto, o papel desempenhado pelas instituições sociais como a família e a escola, as quais se configuram como mediadores da cultura e, portanto, agentes de “formação” na sociedade atual. A partir dessas discussões, são propostos questionamentos e reflexões sobre alguns pontos da educação atual, a fim de se pensar acerca de suas possibilidades e limites na sociedade atual, no que concerne à *formação* de consciências críticas que se oponham ao preconceito e violências. **PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO; PRINCÍPIO FORMATIVO; EDUCAÇÃO, PRECONCEITO E VIOLÊNCIA; EDUCAÇÃO PARA A DIFERENCIAÇÃO.

ABSTRACT This article aims to discuss the relationship between education and the production of violence and prejudice. It starts with the notion of *formation* as a primary goal of

education, formal or informal, and the direction taken by it are questioned during the development of Western culture in the 20th century, taking the decline of authority as an important element to analyze such directions. Because of these events, the merely adaptive and integrative formation – false formation – placed in favor of the production and reproduction of regressed, objectified and undifferentiated consciences. The integration between the particular and the universal, which ends with the differentiation and therefore the principle of individuation, remains the foundation of the current model of culture and composes the dynamics of fascism, of the formation of prejudices and of the production and reproduction of violence. Based on this dynamic of this “formation” process, is also discussed in this text, the role of social institutions such as family and school, which are configured as cultural mediators and therefore “forming” agents in today’s society. From these discussions are proposed questions and reflections on some points of the current education to think about its possibilities and limits in today’s society, towards the formation of critical consciences to oppose prejudice and violence.

KEYWORDS: FORMATION; FORMATIVE PRINCIPLE; EDUCATION, PREJUDICE AND VIOLENCE; EDUCATION FOR DIFFERENTIATION.

RESUMEN Este artículo tiene como meta discutir la relación entre la educación y la producción de la violencia y los prejuicios. Se inicia con la idea de la *formación* como un objetivo principal de la educación, formal o informal, y preguntarse sobre la dirección tomada por ella durante el desarrollo de la cultura occidental en el siglo XX, tomando el declive de la autoridad como un elemento importante para analizar tales direcciones. Debido a estos acontecimientos, la formación meramente adaptativa e integradora – pseudo-formación – se colocó en favor de la producción y reproducción de la conciencia retrocedido, objetivado e indiferenciada. La identidad entre lo particular y lo universal, lo que socava la diferenciación y, por tanto, el principio de individuación, sigue siendo la base del actual modelo de la cultura y compone la dinámica del fascismo, de la formación de los prejuicios y de la producción y reproducción de la violencia. Ante este proceso de “formación”, también se discute en este texto, el papel de las instituciones sociales como la familia y la escuela, que se configuran como mediadores culturales y, por tanto, los agentes de “formación” en la sociedad actual. A partir de estas discusiones se proponen preguntas y reflexiones sobre algunos puntos de la educación actual a fin de pensar en sus posibilidades y límites en la sociedad actual, como posibilidad de formación de las conciencias críticos para oponerse a los prejuicios y la violencia.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN; PRINCIPIO FORMATIVO; EDUCACIÓN, PREJUICIOS Y VIOLENCIA; EDUCACIÓN PARA LA DIFERENCIACIÓN.

INTRODUÇÃO

A educação deve ter como tarefa primordial impedir a regressão dos homens e a produção e reprodução da barbárie; deve visar, portanto, a *formação do indivíduo*, isto é, sua

construção como ser autoconsciente e consciente do mundo, o que implica a conscientização de sua relação com a cultura e das mediações que sustentam essa relação.

Para Horkheimer e Adorno (1971), a formação somente se dá à medida que seja possibilitado ao indivíduo o desenvolvimento de uma relação profunda com o mundo, o que implica verdadeiro envolvimento do espírito, segundo os autores. Essa relação, portanto, significa a experiência do indivíduo com os conteúdos que são transmitidos socialmente, por meio da qual estes são apropriados subjetivamente por ele; uma apropriação que não ocorre de imediato, mas sim num movimento de adaptação e de resistência frente a esses conteúdos.

A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DIALÉTICO

A *formação* constitui-se em processo dialético, pois implica, simultaneamente, na desmistificação e na preservação da natureza humana: envolve adaptação social, já que os indivíduos devem se opor à natureza, mas para além da adaptação, a formação deve também permitir à própria natureza preservada se opor à total adaptação, à aniquilação do homem e de sua natureza.

A adaptação imediata do indivíduo aos conteúdos transmitidos socialmente não poderia resultar em uma formação verdadeira, pois significaria a mera submissão do indivíduo ao mundo, ou seja, uma formação meramente adaptativa e instrumental, ou se pode dizer, uma *pseudoformação*. Essa torna tudo passível de conformação à realidade, o que implica, necessariamente, arrojado esquema de dominação da natureza e das próprias forças instintivas do homem; a liquidação da natureza indicaria o fim da possibilidade de resistência e a formação se tornaria mera adaptação, simples introjeção (sem uma incorporação de fato, *de un modo vivo* [p. 242] ou um envolvimento/enfrentamento do espírito) dos conteúdos, valores e normas sociais, aprofundando ainda mais a regressão dos indivíduos; nesse caso, o que prevaleceria seria, então, a integração irrefletida à realidade e a reprodução da dominação e da violência nela contida.

Em sentido oposto, o caráter de mediação que compõe a experiência do indivíduo com o mundo (ou, epistemologicamente falando, do sujeito com o objeto) é necessário à formação, pois preserva o momento de resistência, preserva a tensão entre o domínio do natural e sua conservação; tensão essa necessária à verdadeira socialização entre os homens, que proporcionaria a prevenção de explosões entre eles, sem, com isso, integrá-los por completo à totalidade. Se a tensão entre aspectos inconciliáveis – a socialização como adaptação e a natureza – é perdida, a autoconservação fica, assim, condicionada à integração: para autoconservar-se, o sujeito deve integrar-se à natureza, assemelhando-se a ela (“A dominação da natureza, sem o que o espírito não existe, consiste em sucumbir à natureza” [HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 50]) e se eliminando a si próprio como sujeito (“perder-se para se conservar” [p. 57]). Esse processo de assemelhar-se à natureza (mimetismo) para dominá-la, acaba, ao contrário do que pretendia, reproduzindo tal dominação. Mas, se de um lado não há mais nada de natureza que não tenha sido socializado, de outro, a natureza tosca fica conservada na socialização, pois essa reproduz a “deformação” – a

agressividade – que julga conformar. Eis o paradoxo que esse tipo de formação encerra: na tentativa de superação da dominação, as relações sociais reproduzem a própria dominação. A irracionalidade desse esquema não permite que a simples adaptação seja transposta e que a liberdade e autonomia sejam alcançadas de fato, pois a repetição do “sempre-o-mesmo” não vai além do objeto, mas paralisa o movimento deste (convertendo-o em uma categoria fixa, em natureza morta, dominada) e do próprio sujeito (como mimese do que está morto).

Diante disso, torna-se imprescindível que haja um incremento da resistência dos homens frente à sua adaptação à lógica civilizatória, por meio de um princípio formativo crítico, permitindo a apropriação mediata da realidade e o desvelamento de seus mecanismos e de suas contradições.

CULTURA, AUTORIDADE, INDIFERENCIAÇÃO E VIOLÊNCIA: PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO CULTURAL

Horkheimer e Adorno (1971) alertam que a “formação” desenvolvida ao longo do século XX não tem se voltado ao incremento da resistência dos homens; ao contrário, tem contribuído com a regressão de suas consciências. Desse modo, a regressão dos indivíduos passou a ser mais do que um meio de reprodução da sociedade, constituindo mesmo seu fundamento e a forma pela qual esses existem e sobrevivem nela; ou seja, constitui a essência da formação cultural no século XX – “la forma dominante de la conciencia actual” (HORKHEIMER e ADORNO, 1971, p. 234), que se converteu, na verdade, em pseudoformação.

Também de acordo com Adorno (1995), está no próprio princípio civilizatório aquilo que possibilita a regressão e a barbárie: “(...) a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (...) a civilização, por seu turno, origina e fortalece o que é anticivilizatório” (p. 119). Essas condições operam no sentido da fragmentação da realidade, da fragilização egoica, da idealização da autoridade, da compensação narcísica (narcisismo coletivo) e da integração e adesão à violência (e ao preconceito), conforme explicitado a seguir.

A realidade apresenta-se ao indivíduo de modo fragmentado, o que lhe gera, aprioristicamente, a sensação de caos/complexidade, exagerando suas cores (hiper-realismo), tornando-se fonte de angústia, e o impedindo refletir a respeito dela. No entanto, essa angústia não pode ultrapassar muito os limites do suportável, e tendo isso em vista, na própria realidade já se encontram supostas “soluções” e “respostas” ao “caos” apresentado. Esse jogo ideológico (e ambíguo) impele os indivíduos à apropriação imediata e irrefletida do aparente como única possibilidade possível, destruindo sua perspectiva de transcendência e de crítica e repondo, assim, suas condições de existência (“Converte-se naquilo que tu és” [HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 202]).

A fragilização egoica coloca-se como uma consequência inevitável desse processo, mas a sensação de “ordem” e de harmonia social que sobrevém da adesão irrefletida dos indivíduos à realidade, lhes fornece certa compensação emocional e (auto)reconhecimento na coletividade (narcisismo coletivo), e por isso permanecem integrados ao todo. A extin-

ção dos limites – e da tensão que tais limites criavam – entre público e privado promove uma espécie de identificação coletiva, que, por sua vez, fornece a aparente impressão de um encurtamento dos vínculos sociais (HORKHEIMER e ADORNO, 1971). Isso, de um lado, produz uma sensação de unidade, igualdade e proximidade entre todos, mas de outro, em virtude da própria sensação de proximidade em demasia que é criada, perde-se a noção do que é particular e daquilo que lhe provém da coletividade, levando o sujeito a uma desagradável sensação de perda de sua própria identidade e da individualidade que supõe ainda possuir; essa sensação acaba por fomentar seu sadismo e sua ansiedade persecutória.

Desse modo, se de um lado há uma (pseudo) satisfação (por compensação) na integração social, de outro, há o ressentimento gerado pelo conformismo da adesão, e que pode, a qualquer momento romper irracionalmente, sob a forma de violências (“explosión de babárie” [ADORNO, 1971, p. 258]). A (pseudo) compensação proporcionada pelo narcisismo coletivo é ambígua e frágil, pois é lograda à custa do próprio indivíduo, que, desejando autoconservar-se, busca uma compensação para o seu provável aniquilamento, mas para isso deve conformar-se à totalidade, o que, na realidade, é o mesmo que se aniquilar. Isso é completamente irracional,¹ mas é essa irracionalidade que constitui o cerne e a força da ideologia conciliatória que sustenta a pseudoformação; ao mesmo tempo, é devido a essa mesma irracionalidade que se pode testemunhar a farsa conciliatória, sendo ela também o ponto frágil dessa ideologia, pois expõe a violência que opera tal conciliação.

No entanto, apesar de irracional, essa adesão cega ao todo torna-se ainda mais potente frente às condições históricas atuais de formação dos indivíduos, marcadas pelo declínio da autoridade, em virtude da perda da tradição. Com isso, eliminaram-se antigos modelos e referências, nos quais a identificação e a formação do ego e do superego² se pautavam.

A autoridade desempenhava papel fundamental no processo de construção do eu, pois realizava a mediação entre o sujeito e a cultura (tradição, valores, concepções, princípios, conteúdos transmitidos socialmente). É no “confronto” com esse outro, representado pela autoridade, que é possibilitado ao sujeito desenvolver sua autonomia. Assim, esse confronto, para além da transmissão cultural transgeracional que ele opera, significa a experiência relacional do sujeito com o mundo (com o não-idêntico), que lhe permite adaptar-se e resistir, identificar-se e diferenciar-se, enfim, formar-se como indivíduo. A formação

¹ Na sociedade atual, há uma tendência a “racionalizar o irracional” e “(...) essa tarefa é facilitada pelo estado de espírito de todos aqueles estratos da população que sofrem frustrações sem sentido e desenvolvem, por isso, uma mentalidade mesquinha e irracional” (ADORNO, 2006, p. 185-186).

² Não é objetivo deste texto discorrer sobre a teoria freudiana acerca da formação do aparelho psíquico, mas se faz necessário, nesse momento, a título de breve esclarecimento, retomar as concepções de Freud sobre a formação do superego (instância psíquica que ora se funde ao ego e ora dele se diferencia), contidas em “O mal-estar na civilização”. Segundo Freud, é por meio da identificação com o superego da autoridade (e de sua internalização) que a criança forma seu próprio superego, instância psíquica que possui as funções de autopolicimento dos instintos, consciência moral e formação de ideais. Assim, além da autoconservação do indivíduo, protegendo-o (e aos demais) de seus próprios impulsos destrutivos sobre os quais o superego mantém constante vigilância, este é também fundamental ao sujeito quanto à orientação de suas futuras escolhas, identificações e atitudes, a partir do ideais que coloca ao ego. Desse modo, é devido à formação do superego que o indivíduo tem a possibilidade de exercer sua autoconsciência e autonomia, fatores em que a resistência à indiferenciação e integração sociais se fundamentam.

adequada do ego e, especialmente, do superego é o fulcro no qual se apoia a construção da autoconsciência, da consciência moral e dos ideais de ego, aspectos psicológicos que podem orientar os indivíduos em suas futuras identificações, escolhas e relações objetais. A identificação e a internalização da autoridade permitem ao sujeito que ele forme sua própria autoridade interna e, a partir dela, se posicione de forma mais autônoma frente à autoridade externa, marcando sua diferenciação em relação a ela. Portanto, a extinção da autoridade traz sérias consequências à construção do eu; o ego e o superego não podem formar-se adequadamente e o sujeito permanece regredido psiquicamente, indiferenciado da objetividade e fixado na mera submissão à autoridade externa, impedido de realizar uma adequada identificação com a mesma.

Essa regressão psíquica, resultante do fracasso da experiência com a autoridade, predispõe os (pseudo)indivíduos à heteronomia, à tutela, à necessidade de serem orientados por algum tipo de autoridade, por isso submetem-se e se integram tão facilmente à totalidade, como forma de compensar sua fragilidade egoica e seu desespero e insegurança frente à impotência de autodeterminação. A submissão à autoridade a mantém num plano externo ao sujeito, como algo que lhe é alheio e desconhecido, que não pode ser tomado por ele como algo próprio e, sendo, por isso, sentida como força ameaçadora à qual deve se submeter: a submissão é o mecanismo artificial que o sujeito recorre (defensivamente) para fundir-se à autoridade, livrando-se (ilusoriamente) da sensação de ameaça que ela lhe provoca. Essa adesão cega à autoridade é possibilitada por um processo de idealização narcísica, por meio do qual os sujeitos investem de perfeição a imagem da autoridade externa (realidade/líder/objeto), projetando nela aquilo que eles gostariam de ser (ideal de ego). Assim, essa autoridade (ou melhor, sua imagem idealizada pela projeção dos anseios de satisfação narcísica dos sujeitos), é apropriada por eles por intermédio de uma falsa identificação – identificação por projeção (já que esta se baseia na imagem idealizada e não na imagem real do objeto), dando-lhes a ilusão de satisfação, de segurança e de perfeição, restaurando o suposto equilíbrio alcançado pela indiferenciação eu-mundo, perturbado pela ameaça externa.

Essa indiferenciação, ou seja, a fusão entre o particular e o coletivo, promovida pela formação meramente instrumental, não deixa espaço para as diferenças e liberdades individuais, não deixa “lagunas de la socialización” (p. 252), por meio das quais as diferenças de formação entre os indivíduos – princípio da individuação – poderiam brotar. Sendo assim, não há lugar para a diferença na lógica integradora da sociedade atual; todos devem ser, sentir e pensar de igual modo, devem consumir aquilo que lhe é oferecido pelo mercado e devem adorar os mesmos ídolos e símbolos, pois somente assim a identificação entre todos pode ser estabelecida sem receios e desconfianças.

A lógica integradora que fundamenta o modelo atual de cultura também compõe a dinâmica do fascismo e da formação de preconceitos.

O preconceito, assim como o fascismo, nutre-se de determinadas configurações psíquicas inconscientes dos indivíduos que, segundo Horkheimer e Adorno (1971), correspondem a traços de “caráter autoritário”. Esses traços, conforme pesquisas realizadas por

esses autores e seus colaboradores,³ correspondem a certas características de personalidade, como: “(...) pensamento estereotipado, o sadismo encoberto, a adoração da força, o reconhecimento cego de tudo o que é eficaz (...)” (p. 176), e mais, “(...) a ênfase dos valores convencionais do momento, como a conduta exterior correta, o êxito, a diligência e capacidade no trabalho, a higiene física, a saúde conformista e não crítica (...)” (p. 178), pensamento e sensibilidade orientados hierarquicamente, superficialidade de sentimentos de afetividade, entre outras.

Tais configurações psíquicas não são imanentes aos indivíduos *per se*, mas são favorecidas por uma organização social totalitária e por certas condições históricas contemporâneas, que engendram esse tipo de organização social, como: “(...) a desintegração da propriedade média, a crescente impossibilidade de uma existência econômica auto-suficiente, certas transformações na estrutura da família e certos erros na direção da economia” (p. 173).

Desse modo, o preconceito, como uma das formas de expressão dessa configuração psíquica, deve ser compreendido como produto histórico e social, resultado das condições culturais, ideológicas, econômicas, políticas, religiosas que medeiam a formação dos indivíduos, os quais em seu processo histórico de socialização foram levados a desenvolverem sentimentos opressivos e discriminatórios.

Segundo Crochík (2008), no capitalismo, essas condições foram desenvolvidas com a organização e o aprimoramento do aparato legal da sociedade, o que gerou, paradoxalmente, maior independência dos homens e menor necessidade de decisões individuais frente às questões sociais, já que a organização do sistema prevê no âmbito legal e coletivo as necessidades, as possibilidades e as decisões dos indivíduos.⁴ Com isso, erige-se a norma como substrato da autoconservação, reduzindo-se a razão e a consciência a “(...) relações coisificadas, isentas de afeto; esse é deslocado pelo fetiche, quer das mercadorias, quer da técnica” (p. 76). É esse o terreno propício à produção do preconceito, pois a consciência, aprisionada às normas sociais fixas, torna-se rígida, mecânica e padronizada – aquilo que Horkheimer e Adorno (1973, p. 181), denominam *Ticket-Denken*, ou a mentalidade *ticket* –, não tolerando a diferença (o outro como diferente de si), pois isso poderia denotar a farsa de sua integração ao todo (ou seja, a revelação de que nem tudo é um só, nem tudo é igual). Nesse sentido, essa tendência à homogeneização, incentivada pelos apelos ideológicos à

³ Em Horkheimer e Adorno (1973, p. 182), há uma descrição, na primeira nota, das pesquisas realizadas por eles e por seus colaboradores, na primeira metade do século XX, sobre o “caráter autoritário”, a partir dos quais se chegou à caracteriologia desse tipo de personalidade.

⁴ Tal paradoxo não expressa necessariamente uma contradição entre liberdade individual/autonomia e não liberdade/heteronomia, pois em prol do desenvolvimento da sociedade capitalista, a liberdade e a independência dos homens sempre estiveram condicionadas ao princípio econômico burguês. Assim, conforme Adorno e Horkheimer (1985): “...o princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início. Por um lado, a individualização jamais chegou a se realizar de fato. O caráter de classe da autoconservação fixava cada um no estágio do mero ser genérico (...). O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo sua mácula; em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem econômica e social (...). Ao mesmo tempo, a sociedade burguesa também desenvolveu, em seu processo, o indivíduo. Contra a vontade de seus senhores, a técnica transformou os homens de crianças em pessoas. Mas cada um desses progressos da individualização se fez à custa da individualidade em cujo nome tinha lugar, e deles nada sobrou senão a decisão de perseguir apenas os fins privados” (p. 145) [grifos dos autores].

integração, predispõe os indivíduos ao etnocentrismo, à intolerância em relação ao diferente e à negação da experiência, despertando-lhes atitudes hostis, racistas, discriminatórias e segregadoras, que se associam à violência e se direcionam àqueles que não “fazem parte” ou que estão “excluídos” desse todo.

Essa violência – segundo Horkheimer e Adorno (1971) e Adorno (1995), a própria *barbárie* reprimida pelo processo civilizatório – apresenta-se na sociedade de modo explícito (na explosão do reprimido, cujas expressões são as mais fartas possíveis em nosso cotidiano, diante dos episódios de violência urbana, contra a mulher, contra a criança etc.) ou de modo mais sutil (a violência requintada, presente nas concepções morais e conservadoras, na estrutura social de desigualdade, na corrupção das relações sociais, nos processos burocráticos, entre outras formas). Mas, seja sob qualquer uma dessas formas, as concepções e princípios que sustentam as expressões da violência na sociedade atual vão sendo continuamente transmitidas por agentes ideológicos às diversas gerações, tornando-se parte de sua (pseudo)formação, firmando crenças, valores, ideias ou propósitos de vida que se coadunam com o sistema e fixando condutas preconceituosas e hostis.

AGENTES “FORMATIVOS” E A EDUCAÇÃO ATUAL: A AUTORIDADE E O PRINCÍPIO FORMATIVO EM XEQUE

Nessa transmissão de concepções e princípios, a educação desempenha papel fundamental. No entanto, é necessário questionarmos se e em que medida a educação atual, formal ou informal, coloca-se contrariamente à cultura do autoritarismo, à reprodução do princípio da violência e à formação de consciências coisificadas? Em que medida a educação atual proporciona experiências formativas aos sujeitos, ou seja, favorece neles a capacidade de se apropriarem subjetivamente de suas relações e dos conteúdos presentes em sua cultura? Ainda, em que medida tal educação possibilita o incremento das resistências individuais frente à pressão civilizatória e aos apelos da ideologia à integração social dos indivíduos?

Tais questões somente poderão ser compreendidas a partir da reflexão sobre o papel que as instituições sociais desempenham na atualidade como agentes educacionais e, portanto, como mediadores da cultura. Diversas transformações sociais, decorrentes das alterações na base econômica da sociedade, atingiram o interior dessas instituições, modificando-as também. Assim, tanto no âmbito da família ou das relações informais, quanto no âmbito da instituição escolar – onde a educação ocorre de modo organizado, planejado e intencional, por meio do ensino formal –, os papéis sociais, antes claramente definidos, entraram em colapso. Isso nos remete à discussão realizada acerca do declínio da autoridade, pois em ambas as instituições essa condição se fez sentir, repercutindo sobre a função mediadora da família e da escola na formação dos indivíduos.

A FAMÍLIA

No caso da família, tendo em vista as exigências da sociedade pós-industrial e as demandas do “mundo do trabalho”, novas configurações emergiram, colocando de lado a clás-

sica estrutura da família nuclear burguesa; isso obrigou a uma reorganização das funções paterna e materna, para que o elo mediador entre os filhos e a coletividade pudesse ser mantido e cumprir sua importante missão de filtrar e transmitir os valores culturais. No entanto, conforme Crochík (2008), a crise social – evidenciada pelo enfraquecimento da propriedade média e pela concentração do capital – deslocou a autoridade do seio familiar, especialmente da figura paterna (autoridade pessoal), para diversas instâncias sociais externas à família (autoridade social), que passaram a representar fortes figuras de autoridade com quem os filhos necessitam identificar-se e sobre as quais projetam seus ideais e desejos de satisfação narcísica. Segundo Sennett (2009), com o desenvolvimento tecnológico da sociedade e do trabalho e o imperativo de modernização das relações sociais, os vínculos familiares foram corrompendo-se, e levaram à corrosão o caráter pessoal. O vazio deixado pela ausência da autoridade e pela sensação de desamparo que ela causa, torna os indivíduos regredidos e propensos à adesão rígida, imediata e irrefletida a quaisquer tipos de normas, conteúdos, valores e princípios que venham ao encontro de seu narcisismo, restaurando (por compensação e idealização objetal) a homeostase perdida com a quebra de sua indiferenciação com o mundo. Com isso, ficam propensos a atitudes preconceituosas e hostis.

Algumas características e consequências dessa nova dinâmica familiar resultante das transformações sociais podem ser assim elencadas: a) devido ao imperativo de uma suposta relação de igualdade/horizontalidade entre seus membros – modelo que tenta se contrapor ao “arcaico” autoritarismo – a família deixa de fornecer os limites, as normas, os princípios e valores necessários à orientação de seus filhos, incorrendo em um descompromisso com a formação de seus membros; b) tendo em vista essa suposta horizontalidade e fluidez das relações familiares contemporâneas, surgem dificuldades quanto à diferenciação entre seus membros, ou seja, o “outro” (o “não-eu”; o “não-idêntico”) – que poderia se colocar como referência/modelo para que os demais pudessem se contrapor e fortalecer seu ego e sua autonomia individual – não se coloca como um diferente, impossibilitando o conflito e o enfrentamento da realidade, o que, conforme já discutimos, traz sérios prejuízos à formação do eu; c) funções assumidas pela família, e que cumpriam um papel mediador na formação do indivíduo, são delegadas a outras instituições sociais (como a escola, as creches, o serviço social, os especialistas etc.), implicando desvio do caráter formativo dessas funções; d) a emergência de uma cultura do consumo como determinante no processo de formação da subjetividade contemporânea, orienta a busca da felicidade pela conquista de bens materiais, o que desloca o ideal de ego dos indivíduos para a idealização dos objetos (*fetichê*), demarcando a formação pelo *ter* e não pelo *ser*; e) os apelos ideológicos ao consumo e a apologia da juventude que marcam a sociedade atual, produzem tendências simultâneas de uma “adultização” da infância e de uma infantilização/juvenilização do adulto (“adultescência”), dificultando e desorganizando a demarcação clara dos limites necessários à diferenciação entre uma idade e outra e à definição de papéis e funções sociais; f) a ausência de controle dos pais sobre o acesso às informações que os filhos têm, resulta numa falsa ideia de liberdade (pseudoliberalidade) e numa intensificação da indiferenciação entre as “coisas de criança” e as “coisas de adultos”, reforçando a inadequação do ego diante de suas escolhas objetais e de sua própria diferenciação frente ao objeto

Se essa tendência à indiferenciação – fomentada pela confusão entre as idades, papéis e funções dos membros familiares – é o que marca a dinâmica contemporânea da família, não podemos deixar de resgatá-la de seu ponto de vista histórico. Assim, se na modernidade o discurso sobre a diferença era necessário como *falsa consciência* (já que, na verdade, a diferença se dava pela desigualdade e justificava a integração da criança e do adolescente ao sistema social, a fim de indiferenciá-los do todo social), na contemporaneidade a indiferenciação compõe a própria lógica da ideologia, da (ir)racionalidade do sistema e é francamente explicitada como *mentira manifesta* (já que cria entre os indivíduos a ilusão de igualdade, de liberdade e de autonomia; nesse caso, o poder do adulto permanece, mas não como figura de autoridade).

Vale lembrar que o princípio da indiferenciação encontra-se na base da formação de preconceitos e da produção da violência a eles associados. Desse modo, a compreensão sobre os processos familiares contemporâneos mostra-se de grande valia, pois evidencia o caráter de indiferença (desprezo/desapego/apatia) em relação ao outro, o descompromisso, a ausência de vínculos seguros e a frieza das relações sociais na atualidade, contidos nessa suposta “liberdade” relativa aos membros familiares, não contribuindo com modelos identificatórios suficientemente claros a serem experimentados, confrontados e introjetados pela criança e pelo jovem para a formação de sua consciência.

A ESCOLA

Em relação à instituição escolar – o campo formal da educação –, podemos dizer, assim como afirma Crochík (2008), que ela, tal como a família, “não tem sido propícia à emancipação” (p. 87), mas à adaptação social; ela não forma, mas deforma, a partir do momento em que nega o conhecimento ao sujeito, e o impede de um confronto (experiência) com o objeto, com a verdade – esta é substituída pela opinião, que já vem pronta para ser consumida (e reproduzida), sem qualquer esforço ou necessidade de enfrentamento ou revelação do objeto.

Do mesmo modo, para Mészáros (2005), a educação, especialmente a formal, converteu-se, no capitalismo, de alavanca para a transformação social e para a emancipação humana em mercadoria, em instrumento de manutenção do sistema, constituindo-se ela própria em sistema de internalização dos conhecimentos, dos valores e da cultura funcionais para a reprodução da (des)ordem do metabolismo do capital. Para esse autor, essa função é cumprida de dois modos: a) por meio de uma “formação” (qualificação) de pessoal para o incremento da maquinaria produtiva (campo técnico); b) por intermédio do fornecimento de um sistema de valores que legitimem a estrutura social de dominação e de desigualdade e induzam os indivíduos a uma “aceitação ativa” dos princípios reprodutivos (campo ideológico). Assim, tanto no âmbito material como no subjetivo, garante-se, também por meio da instituição escolar, a reprodução das relações sociais de produção e se nega ao sujeito o conhecimento e a possibilidade de experiência, de reflexão crítica e de diferenciação, já que a educação escolar promove um saber instrumental, necessário somente à mera adapta-

ção dos indivíduos às normas e às demandas sociais (pseudoformação). Com isso, a forma toma o lugar do conteúdo, os meios substituem os fins, elevando-se a técnica em detrimento do humano, que se coisifica. Tal coisificação dissemina ainda mais a indiferença e a frieza entre os homens, as quais funcionam como forma de defesa contra sua fragilidade egoica, por sua vez, projetada sobre grupos ou pessoas com os quais alguns indivíduos se negam a identificar-se e para com os quais podem desenvolver atitudes preconceituosas e hostis, simplesmente por trazerem em si a marca da fragilidade que os outros tanto desejam esquecer. Esse mecanismo impede que os indivíduos tomem contato com sua própria frieza e com sua própria fragilidade e os impele às relações sociais fundamentadas na força e no poder (refletidos, por exemplo, na aparência; no status social, econômico ou profissional; na força física etc.), incrementando a cultura da competição, da autoconservação, da dominação e da humilhação dos mais frágeis.

Tendo em vista esse psicodinamismo do preconceito, a imposição de valores, adicionada à ideologia do modo de produção vigente que determina o sujeito ideal (ou seja, os ideais de ego com os quais devem se identificar) e o não desejável, atua fortemente no sentido de forjar essa identificação e obstar a diferenciação dos sujeitos. Assim, os juízos de valor, o moralismo e os pensamentos conservadores são significativos à disseminação do preconceito, os quais são historicamente perpetuados. Além disso, o enfraquecimento da autoridade escolar, como no caso da família, deslocando a escola de sua função socializadora-mediadora, ampliou, ainda mais, as bases propícias ao desenvolvimento do preconceito e da violência no âmbito escolar e social. A socialização do indivíduo, apartada de seu caráter mediador, confere à educação escolar uma função adaptativa, distanciando o indivíduo da crítica e da resistência à integração.

Desse modo, não é suficiente à formação de uma consciência crítica, que a educação exerça o simples papel de socializar os indivíduos. Ao contrário, o reforço à socialização poderia gerar maior angústia aos indivíduos, já que aumenta a pressão civilizatória sobre eles para a integração, aumentando o risco de explosões de violência.

De acordo com Feffermann (2006), na contramão desse tipo de socialização, que tolhe a diferenciação individual e incrementa a produção de preconceitos e a reprodução da violência social em seu interior, a escola deveria primar pela ampliação das referências culturais, pelo aprofundamento das questões que envolvem a existência individual e coletiva dos indivíduos, e pela reflexão sobre transcendência das condições culturais e materiais. No entanto, a inadequação dos discursos pedagógicos, dos conteúdos e dos modelos transmitidos, sem referência na realidade, conduz à “pobreza de experiências”, já que não se é necessário ir além da reprodução de modelos, “fórmulas”, clichês e estereótipos, gerando-se interpretações cristalizadas sobre a realidade e, portanto, a paralisia do pensamento crítico. Para Giovinazzo Jr. (2007): “é fundamental que a educação escolar seja algo que vincule o aprendizado de conhecimentos com experiências significativas, no que se refere ao contato de sua própria realidade com outras realidades, alternativas e possibilidades históricas” (p. 234).

Mas, de acordo com esse autor, se de um lado a socialização propiciada pela instituição escolar encontra-se limitada pelas mediações e contradições da prática e dos discursos

pedagógicos, dos conteúdos curriculares e dos modelos identificatórios fornecidos pela escola, de outro, é inegável que o ambiente escolar também favorece, de certa forma, uma experiência de socialização (informal) relacionada à diversidade de grupos, situações, valores, concepções e visões de mundo que aí se encontram; isso produz nos indivíduos uma ampliação de sua experiência com o mundo, percebendo outras formas de ser e de existir e outras formas de tomar contato com a sociedade e com a cultura.

Desse modo, podemos enfatizar, conforme Giovinazzo Jr. (2007), o caráter contraditório da formação propiciada pela escola, que se configura, ao mesmo tempo, como restrição e ampliação da experiência individual, embora o próprio autor atente para uma tendência à prevalência do “caráter adaptativo das práticas pedagógicas promovidas pelos estabelecimentos de ensino” (p. 243). Essa relação de ambiguidade da escola para com a formação é delimitada pela própria contradição histórica existente no processo formativo, pela função exercida pela escola no capitalismo e pela configuração sociopsicológica dos indivíduos na sociedade contemporânea, resultado da formação cultural da sociedade ocidental. Assim, conforme Paiva *apud* Feffermann (2006, p. 139): “Se as limitações da escola como instrumento capaz de promover a mudança social são empiricamente percebidas, elas o são também, com frequência, ideologicamente negadas”.

A crítica, resultado que deve ser alcançado na formação, nasce dialeticamente do encontro (do envolvimento do espírito “de un modo vivo”, conforme Horkheimer e Adorno [1971, p. 242]) com a totalidade e com suas contradições, possibilitado pela experiência formativa. Mas para que isso ocorra, a experiência escolar deve servir à mediação com a realidade; mediação essa que favoreça a criatividade e a espontaneidade dos indivíduos, rompendo com a instrumentalidade e com a frieza que leva ao preconceito e à violência, e que possibilite o duplo movimento de adaptação e resistência dos indivíduos em relação ao mundo e suas relações, suas normas, seus apelos e demandas, implicando um processo de diferenciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste texto, não se pretende apresentar soluções ou caminhos seguros a se percorrer rumo à efetivação de uma educação (formal ou informal), fundamentada num princípio formativo que garanta a formação de indivíduos diferenciados, autônomos e que se recusem à violência e ao preconceito. Ao contrário disso, no entanto, após todas essas reflexões, diversos questionamentos são trazidos à tona: como desenvolver esse tipo de experiência educativa-formativa que se coloque em favor da diferenciação, seja no âmbito formal ou informal, na escola, na família ou em outras instâncias sociais? Como desenvolver uma educação que tenha por finalidade o desenvolvimento do humano e que escape, portanto, dos imperativos integradores da sociedade que distanciam esse humano de sua emancipação? Como desenvolver uma educação para a sensibilidade diante da frieza reinante; uma educação que possa capacitar os indivíduos a se lançarem numa relação espontânea e criativa com o mundo, que lhes possibilite se apropriarem subjetivamente dele? Por fim, como evitar a reprodução do princípio de *barbárie* na própria educação?

É no próprio enfrentamento do objeto (ou seja, a partir da experiência com ele), munidos de uma compreensão crítica da realidade, que podemos pensar sobre suas possibilidades e como fazer frente às tendências regressivas contemporâneas. Desse modo, para desenvolvermos, de fato, uma concepção e uma prática educativa que tenham uma finalidade humana e que assegurem a formação, impedindo a integração social e a produção de preconceitos e violências, é necessário, conforme nos propõe Adorno (1995), inflectirmos sobre alguns pontos da educação atual.

Um deles refere-se à dimensão autoritária presente na educação (aspecto destrutivo/sádico da autoridade), incrementada pelo enfraquecimento da autoridade, conforme discutido. Tal autoritarismo se faz sentir no formalismo das relações sociais, na instrumentalidade da relação com o conhecimento, na burocratização dos processos pedagógicos, nas concepções punitivo-reforçadoras que permeiam as relações pedagógicas, entre outros. Essas práticas e concepções opressoras reforçam ainda mais a heteronomia, a regressão e a indiferenciação dos indivíduos, impossibilitam a realização de identificações, porque devido à opressão sentida, as resistências não conseguem ser minimizadas e incrementam os traços sadomasoquistas dos indivíduos; com isso, aumentam-se as possibilidades de desenvolvimento da violência (reprodução dos modelos autoritários externos).

Outro ponto a ser pensado são os falsos apelos à paz e à harmonia social, tão recorrentes na atualidade, ou aquilo que Adorno (1995) chama de “vínculos de compromissos”. Para ele, os compromissos podem ter caráter desagregador, destrutivo, reforçando aquilo que desejam combater (por exemplo, a violência). Mantêm o indivíduo submisso à norma, sem que essa seja internalizada por ele (como no caso da autoridade externa, não internalizada, localizam-se num plano externo ao indivíduo); mas criam o ressentimento por essa submissão. Por isso, fornecem apenas uma “ilusão de ordem” e soam falsamente, já que não se relacionam à própria experiência do indivíduo.

Também é fundamental, numa educação voltada à diferenciação individual, que tomemos contato com a nossa própria frieza e com a nossa tendência à crueldade e ao sadismo, que advêm da repressão de nosso próprio medo frente à realidade. Quanto mais consciência tivermos de nossos medos e de nossa frieza, tanto menor as chances de incorrerem em práticas disciplinares severas e autoritárias baseadas na força física, ou em concepções educacionais fundadas na competitividade entre os indivíduos, ou ainda, na reprodução de hábitos culturais (ritos de iniciação, divertimentos populares etc.), nos quais a violência se encontra naturalizada.

Assim, não bastam os apelos, pois esses somente reproduzem a violência e a frieza que proclamam combater; são eles mesmos frios e instrumentais. É necessário, por outro lado, o trabalho do pensamento crítico (de uma crítica imanente que seja reflexão crítica social e autorreflexão crítica), a fim de que possamos conhecer os pressupostos da violência e transformar as condições objetivas (racionalidade objetiva) e subjetivas (irracionalidade subjetiva) que produzem e reproduzem a frieza, a violência e o preconceito. Por isso, partilhamos da compreensão de Adorno (1995), de que somente por meio de uma educação de caráter político, que tenha como meta o fortalecimento das resistências individuais e o

esclarecimento sociopolítico e que possa ser estendida a todos, desde a infância, esse objetivo pode ser alcançado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. Tradução de Gustavo Pedroso. **Margem Esquerda** – ensaios marxistas, nº. 7. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

DAVIS, John A.; GOETZMAN, Gary; HANKS, Tom. **Lucas, um intruso no formigueiro** (*The ant bully*) [filme]. Warner Bros. Direção: John A. Davis. EUA, 2006. Animação. Colorido. Livre. 89 min.

FEFFERMANN, Marisa. A realidade de crianças que vivem no limiar da lei e do fora-da-lei. In: NETO, João Clemente de Souza; NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. **Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 125-143.

GIOVINAZZO Jr., Carlos Antônio. **A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUC/SP, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Preconceito. In: _____. **Temas básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Teoria de la seudocultura. In: _____. **Sociológica**. Madrid: Taurus Ediciones, 1971.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**. Campinas. 2005, vol. 22, n. 1, p. 33-41.

Submetido em: 28-2-2015

Aceito em: 4-8-2015