

# Contextos do conceito de educação<sup>1</sup>

Frank Hermenau<sup>\*</sup>

Tradução: Adilsom Eskelsen

Revisão: Claudio Almir Dalbosco

## Resumo

O texto analisa as tendências da educação na Europa no contexto da globalização econômica. A compreensão de educação como formação integral está sendo substituída por uma perspectiva mais pragmática e instrumental. Decorre dessa visão uma fragmentação do conhecimento e do processo formativo, uma vez que o ensino passa a se limitar às competências. A tendência é que a educação se transforme num instrumento ideológico da globalização dentro de uma visão de adequação, perspectiva que nega a compreensão de formação (BILDUNG).

**Palavras-chave:** *Bildung*, educação, formação, globalização, ideologia.

## Da discussão atual sobre a educação na Alemanha

Geralmente, começamos a refletir sobre as coisas quando não funcionam mais, quando o que existe é considerado insatisfatório ou fracassado. Assim, numa sociedade tradicional, não há motivo para se fazerem questionamentos básicos sobre a educação ou, mesmo, sobre o ensino. Os descendentes serão o que os pais são e exatamente da maneira como os pais chegaram a ser o que são.

<sup>\*</sup> Professor assistente no departamento de Filosofia da Universidade de Kassel. E-mail: fhermenau@aol.com.

<sup>1</sup> Este texto baseia-se em uma palestra proferida com o título original *Kontexte des Bildungsbegriffs* em setembro de 2002 na Universidade de Passo Fundo/UPF-RS. O professor Dr. Claudio A. Dalbosco, ao qual eu também agradeço pela tradução simultânea da palestra, pediu-me para discorrer sobre os debates atuais acerca da filosofia da educação na Alemanha. Em linhas gerais traço uma proposta de análise, sem pretensões de esgotar o assunto.

Politicamente falando, uma mera mudança das elites funcionais não dará ensejo para que se reflita com profundidade sobre educação e ensino. No entanto, se quisermos uma mudança fundamental da sociedade, a política de ensino e também temas de educação tornam-se pontos centrais de discussão, mesmo porque, na sociedade atual, parece haver consenso de que nas instituições e conceitos de educação e de ensino também se define o futuro da sociedade.

Espantoso na mais recente discussão na Alemanha é que ainda se apela ao antiquado conceito de educação, sem, com isso, estar se referindo ao seu sentido específico, pois, nas discussões públicas, se está pensando, de fato, mais em qualificação, quando se fala em ensino. “Educação” parece, como também outrora parecia, ligado a uma aura de algo superior que enobrece os interesses profanos. Uma “pessoa formada”, uma “personalidade” merece elevada consideração, mesmo que desprezemos a inutilidade com a qual, não totalmente sem razão, associemos o conceito de educação.

Depois de calorosas discussões sobre filosofia da educação nas décadas de 1960 e 1970, em íntima relação com a reforma educacional daquela época e com a renovação do ensino público (básico e superior), a filosofia da educação não foi um tema central da filosofia na Alemanha na década de 1980 e 1990. Conseqüentemente, não houve, se vejo de forma correta, nenhuma discussão central em torno da mesma

– como houve no campo da filosofia social e jurídica ou também no campo da teoria do conhecimento, () que sempre ocorre, e de forma aprofundada e frutífera, é a recepção dos clássicos da filosofia educacional, ou seja, de Comenius, Rousseau, Kant e Humboldt, até Nietzsche e os correspondentes anacrônicos da teoria crítica.

Contudo, nos últimos anos, tem crescido o interesse na filosofia pela educação. E esse interesse, como já nas décadas de 1960 e 1970, tem uma relação evidente com uma discussão social e política. Essa discussão foi desencadeada há alguns anos pelos resultados relativamente ruins de alunos alemães numa pesquisa comparativa internacional sobre conhecimentos matemáticos e científicos (Timms). Esse mesmo interesse foi renovado e fortalecido pelos resultados medíocres de uma nova pesquisa comparativa, que enfatizou mais a competência lingüística e de leitura (PISA). Nesse contexto, o tema “educação” passou a ser novamente objeto de discussões políticas públicas e exerceu também um papel central em algumas disputas eleitorais. Uma das palavras-chave nessa discussão foi a “globalização”. “Educação” é vista aqui como um fator importante na luta na concorrência econômica internacional. E, naturalmente, também foram discutidos as chances e riscos dos novos meios de comunicação, da tecnologia computacional e da internet, aspectos em íntima relação com o que se entende pelo conceito de “globalização”.

No campo das universidades surgiu com mais intensidade nos últimos anos a necessidade de se ocupar com conceitos da continuidade de desenvolvimento ou da reorganização dos sistemas universitários de pesquisa e ensino. O assim chamado “Processo de Bolonha”, que os ministros da Educação da maioria dos países europeus acordaram na conferência de Bolonha, em 1999, prevê a unificação dos cursos e a equivalência de certificação na Europa, assim como uma modulação dos cursos, isto é, uma fragmentação desses em módulos de qualificação. Também esse processo, que as universidades devem atualmente pôr em prática, está explicitamente vinculado a questões econômicas.

O que não fica esclarecido nesse debate de caráter econômico, em que interessa menos o bem-estar de cada indivíduo do que a qualificação dos assim chamados “recursos humanos”, é o quê este conceito inflacionariamente utilizado de “educação” quer ou poderia significar. Nessas circunstâncias, o renovado debate sobre educação e ensino vem a propósito e, ao mesmo tempo, fora de hora para os pedagogos e para os filósofos interessados em educação e ensino. Por um lado, fica-se animado por, finalmente, se discutir novamente sobre educação; ao mesmo tempo, contudo, isso ocorre de tal maneira que só pode parecer preocupante para a maioria dos debatedores, já que trata quase que exclusivamente de qualificação e seleção, não do melhor possível desenvolvimento do indiví-

duo. Assim, há – se eu vejo bem – uma tendência geral e bem justificada, de defender as concepções educacionais clássicas em detrimento do novo economicismo na educação.<sup>2</sup>

Essa defesa dos conceitos educacionais clássicos em oposição à redução econômica, do humanismo contra a globalização, é o que desejo discutir a seguir. Com isso, pretendo: 1) mostrar que tanto o surgimento como o desenvolvimento do conceito de educação sempre estiveram em estreita relação com o desenvolvimento econômico e social. E isso não somente no sentido trivial, de que instituições de ensino custam dinheiro e que nelas os indivíduos também são preparados para a sua função na economia, mas que mesmo o potencial emancipatório do pensamento educacional apresenta estreita relação com os fundamentos da economia moderna; 2) procurar demonstrar que o conceito da globalização que impregna o debate atual – como sempre indefinido – não é primariamente um conceito descritivo, mas, sim ideológico e histórico-filosófico, o qual, após o final da guerra fria, substituiu o anterior conceito de progresso. Com isso, não posso ficar somente no campo da filosofia. No entanto, como acredito que a crítica ideológica seja uma das principais tarefas da filosofia, mas que não pode ser exercida independentemente de conceitos que determinam os rumos da sociedade, permito-me essas excursões por áreas alheias à minha especialidade.

## Da gênese da idéia de um sujeito que se forma a si mesmo

Na filosofia da educação, a obra *Oratio de hominis dignitate* (Sobre a dignidade do homem), de Pico della Mirandola, é considerada documento paradigmático para o surgimento de uma autoconsciência burguesa na modernidade, para a superação incipiente de uma imagem medieval de mundo. Em sua *Oratio*, Deus fala a Adão:

A natureza das demais criaturas restantes está pré-determinada e limitada pelas leis por nós previstas. Tu deves te definir a ti mesmo sem qualquer restrição ou limitação, de acordo com o teu discernimento, o qual te concedi. Coloquei-te no centro do mundo, para que possas mais comodamente observar o que há no mundo a tua volta. Não te criamos nem divino, nem terreno, nem mortal, nem imortal, para que tu, como teu próprio escultor, em livre-arbítrio, criador, a ti mesmo possas esculpir na forma que preferires. Tu podes te degenerar para o vil, para o animalesco; tu podes, porém, renascer para o mais elevado, para o divino, se a tua alma assim o deliberar (PICO DELLA MIRANDOLA, 1947, p. 7).

A idéia de uma autodeterminação do homem na Renascença remete a uma época em que ainda não se podia falar de igualdade perante a lei, de um reconhecimento da liberdade formal. Algo como o Estado no sentido atual não existia, nem de fato, nem em palavras; estava apenas surgindo. O *Ständerecht*, o direito do soberano sobre seu subordinado, assim como o direito ao

duelo – o exercício privado da violência – ainda estavam em vigor. Nessa época surgiram as primeiras instituições centrais da educação européia, as primeiras universidades. O grande feito das escolas jurídicas no norte da Itália consistiu na recepção e atualização do direito romano antigo e na sua expansão a instituições que haviam se tornado necessárias para o trânsito financeiro florescente. Peritos em direito e administração eram necessários para a condução regrada dos negócios. E apenas a sistematização e codificação de um direito unificado ofereceram a possibilidade de superar os direitos e formas jurídicas particulares, de tradição comumente oral. A referência a um sistema jurídico geral, registrado por escrito e, conseqüentemente, público, é pré-requisito para possibilitar negociações de crédito e exercer um comércio abrangente. Contudo, até a implantação de constituições modernas, as mais diferentes formas jurídicas continuaram coexistindo.

O sujeito, que apenas muito mais tarde seria entendido como sujeito de um processo educacional, era considerado, no entanto, já nas relações econômicas em expansão, como alguém livre em si. Cada contrato prevê o quê, na concretização de uma sociedade baseada em relações contratuais livres, de fato é universalizado: um sujeito autônomo, que está capacitado a tomar decisões de livre vontade.

Trata-se aqui de uma ficção da maioria ou uma ficção da liberdade, pois nada se afirma sobre a possibilidade de a pessoa ser considerada

livre ou não, em sentido ontológico. Trata-se, simplesmente, de considerar o indivíduo livre na prática social, indiferente, se é possível considerá-lo como tal num sentido ontológico, ou se ele possui as condições econômicas ou subjetivas para exercer a sua liberdade. A assinatura de um contrato ou simplesmente o consentimento verbal num contrato são sempre tratados como resultado de uma decisão livre, com todos os direitos e deveres daí resultantes.

Essa autonomia foi cedo associada com a natureza ou com a razão. De fato, os sujeitos permanecem componentes de uma sociedade de desiguais – senhores e servos, nobres, burgueses, camponeses livres ou sem liberdade. Simultaneamente, delineia-se em seu papel como sujeitos de contrato, pelo menos para aqueles que estavam em condições de fechar tais acordos, um *status* de certa forma independente dessas relações sociais. Com isso, os sujeitos do contrato são, de certo modo, simultaneamente reais e irreais; eles ainda são suscetíveis a limitações, que, ao mesmo tempo, se supõem superadas na relação do contrato. O *locus* dessa independência é descrito na filosofia para além da respectiva realidade social como natureza ou razão. No contrato a autonomia é suposta como absoluta, ao mesmo tempo em que somente pode ter uma realidade relativa na sociedade.

As teorias do contrato dos primórdios da Idade Moderna, de Hobbes até Rousseau, constroem, assim, como sujeito da liberdade um homem em

estado natural e, na teoria do conhecimento, é construído a partir do *res cogitans* de Descartes até o “Eu penso, isto deve poder acompanhar todas as minhas representações”, de Kant. É um sujeito à parte da sociedade, que pode ser pensado como livre, embora não haja dúvida de que, como empírico, como parte da *res extensa*, como membro da sociedade ou no contexto da causalidade da natureza, ele permaneça não livre. A liberdade é, como escreve Marx, “apenas uma idéia pessoal”, enquanto as relações sociais impossibilitam uma efetivação da liberdade (MARX, 1956, p. 381).

Torna-se uma tarefa social possibilitar, em primeiro lugar, a concretização da liberdade aos indivíduos declarados livres no contrato. A mediação entre o geral e o particular não pode mais ser garantida de acordo com o princípio de uma sociedade baseada no trânsito livre de produtos e contratos; não pode mais ser primariamente garantida através de corporações, no campo econômico, e pela Igreja, nas questões religiosas.<sup>3</sup> É necessário, muito mais, que haja um indivíduo esclarecido, que possa avaliar as consequências de suas promessas contraídas nos contratos; portanto, um sujeito com discernimento, que tem consciência de uma base comum obrigatória do sistema jurídico e governamental existente. O individual, como sujeito de direito moderno, toma o lugar do geral. Para que o indivíduo consiga fazer a mediação entre o geral e o individual, o que anteriormente era garantido por formas da sociedade, é necessária a “educação”.

Na Revolução Francesa, Condorcet formulou expressamente a tarefa social. O objetivo do novo sistema educacional nacional deveria ser

que a todos os seres humanos seja dada a possibilidade de atenderem às suas necessidades, assegurar o seu bem-estar, que reconheçam e exerçam seus direitos, compreendam e cumpram seus deveres; assegurar a cada um a possibilidade de aperfeiçoar sua habilidade profissional, preparar-se para funções sociais para as quais ele tem o direito de sentir-se vocacionado, de desenvolver toda a extensão de seus talentos, os quais ele recebeu da natureza, e, através disso, estabelecer uma verdadeira igualdade entre os cidadãos e de tornar real a igualdade política, que a lei reconheceu como justa (CONDORCET, 1966, p. 20).

Ao reconhecimento da liberdade *de jure* deve se seguir o proporcionar da conscientização da liberdade *de facto*. Se o surgimento da idéia da educação tem muito a ver com modificações econômicas na realidade, também resultam, ao mesmo tempo, da ficção da maioria exigências para os indivíduos. Para que as pessoas *de facto* possam agir como livres, como aquelas que foram já ficticiamente consideradas – através da relação contratual – como tais, portanto, de acordo com a filosofia do iluminismo, a sociedade deve arcar com os custos para que, através dela, o sistema educacional seja acessível a todos.<sup>4</sup>

A educação, nesse sentido, já de antemão não é mais – como costuma ser tradicionalmente – orientada para o conhecimento da verdade eterna

e universalmente válida, mas, sim, para o ensaio daquilo que hoje são denominadas competências essenciais; ou seja, a avaliação flexível de novas situações. O cânon da tradição, onde ele permanece, torna-se *medium* dessa educação e não é mais o sistema fixo de uma verdade tradicional. Em linhas simplificadas e gerais também se pode descrever o desenvolvimento da filosofia da educação de Erasmo de Rotterdam até Humboldt. Erasmo ainda parte de uma formação (*formatio* = educação) do aluno pelo professor de acordo com a metáfora do escultor que molda matéria bruta – educa –, ao passo que Humboldt formula a idéia do processo de autoformação, no qual o sujeito se forma na dialética com o mundo, para, dessa maneira, por sua vez, poder atuar livremente. Erasmo consegue, ainda, compilar o saber a ser ensinado num compêndio de ditos sábios, principalmente da Antigüidade, ao passo que em Humboldt trata-se de uma educação do indivíduo por meio das ciências. Justamente no contato com sistemas simbólicos abstratos (como línguas não mais faladas ou a matemática), o indivíduo desenvolve a habilidade de aprender coisas novas.<sup>5</sup>

O “homem flexível” (Senett) não é requisitado apenas pela ordem econômica dinâmica dos séculos 20 e 21 – ele está latente já nos primórdios do capitalismo. É justamente esse pré-requisito antropológico, que já surge na Renascença, de que o homem não é determinado somente pela natureza ou pela vontade divina, mas, sim, que ele



pode se modificar, que nele mesmo habita, imanentemente, uma perfectibilidade, sob essa premissa, que a idéia da educação faz sentido. O conceito de educação substitui aquele da *eruditio*, da instrução em sentido tradicional.

A filosofia da educação do iluminismo formula o pensamento educacional em estreita relação com a filosofia da história. Quando Kant define o iluminismo como “a saída do homem de sua menoridade – da qual ele próprio é responsável”, entende-se, com isso, tanto a tarefa do desenvolvimento da humanidade como um todo como a de cada um dos indivíduos. Nisso ele concorda com o seu adversário Herder e a *Filosofia da história da educação da humanidade* deste, na qual um desenvolvimento análogo da história da educação da humanidade como um todo, assim como dos indivíduos, é descrita – de um estado de menoridade até um de liberdade.

Para os contemporâneos da Revolução Francesa, a ligação da perspectiva histórica com a da história do desenvolvimento do indivíduo ainda é algo óbvio. A idéia fundamental da filosofia da educação é, simultaneamente, histórica e filosófica: tanto a idéia da perfectibilidade do indivíduo como a da sociedade, da sociedade pelo indivíduo, do indivíduo pela sociedade. Educação é o meio que deve possibilitar esse aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade. A argumentação apresentada contra a convicção da velha sociedade é que não há uma ordem natural ou imutável das coisas de acordo com a vontade divina e que o

indivíduo não está antropologicamente limitado em sua existência desde o nascimento.

E como a humanidade, por fim, deve libertar-se a si mesma de seu estado de menoridade do qual ela mesma é responsável, também a maturidade não pode ser imposta no processo educacional. Na clássica formulação do pensamento educacional por Fichte, Schleiermacher e Humboldt, trata-se de possibilitar a ação livre por si mesma, oferecer as condições para a educação e para a qual o educador, em reconhecimento antecipado da liberdade do educando, em princípio deve desafiar (Fichte). Justamente por ser sujeito ético (*sittliches Subjekt*) é que o educando não pode ser determinado pela ação do educador (Schmied-Kowarzik).

Na idéia da educação fica, assim, mantida a consciência de que o sujeito da liberdade se autodesenvolve no processo da educação na dialética com o mundo e que não se podem anexar módulos de qualificação a um eu substancialmente livre.<sup>6</sup>

## Globalização como ideologia

Na discussão educacional contemporânea desaparece a idéia de que se deveria buscar na educação um “estado futuro possivelmente melhor da raça humana” (KANT), em prol de uma discussão sobre o modo como os indivíduos poderiam ser mais bem adaptados a um processo econômi-

co independente deles e, no entanto, determinante dos mesmos. No processo da globalização os próprios fins têm caráter predeterminado. Já que a globalização é entendida como algo irreversível, parece não fazer sentido refletir sobre sua significação. A otimização dos meios, do aparato didático, assim como da efetivação das instituições para fins pretendidos estão, por isso, no centro das discussões.

Tão vago o conceito de educação permaneça nesse contexto, tão reluzente é, porém, o onipresente conceito da globalização. À primeira vista, o conceito da globalização parece simplesmente um fato a ser descrito: a cada vez mais forte interdependência das relações econômicas em âmbito mundial, deflagrada e propagada pelas novas tecnologias, especialmente a dos computadores e dos novos meios de comunicação. Isso implica, notoriamente, uma perda de importância dos governos tradicionais, que parecem não poder mais regulamentar as leis do mercado.

À segunda vista, no entanto, vê-se que o conceito da globalização implica muito mais: apresenta uma dimensão histórico-filosófica na medida em que é transformado num conceito de época, devendo caracterizar um desenvolvimento contínuo e linear da humanidade. A era da globalização seria uma nova e irrevogável era. (Existe até mesmo, em surdina – às vezes pronunciada –, a manifestação de que esta seria a última era do desenvolvimento da humanidade, que pelo viés econômico se esboçaria uma

unificação da humanidade). O conceito da globalização assume, com isso, a herança do conceito de progresso; em todo caso, porém, um progresso sem promessas de emancipação. A globalização é algo que ocorre sem intervenção das pessoas, independentemente de decisões políticas. Associada a esse processo não está mais uma promessa de felicidade para os indivíduos, grupos sociais ou, mesmo à humanidade, mas, muito mais, uma ameaça de ocaso. Quem não participa, quem não se prepara para esse processo, para ter sucesso nele, de acordo com a ameaça implícita, irá perecer. A concorrência internacional acirrada transforma, com isso, a discussão acerca da reforma dos sistemas educacionais num momento de concorrência social-darwinista: mais importa nesse processo não ser um daqueles que sucumbirão.

Com o conceito da globalização, parece que uma época está ela mesma procurando se descrever e compreender, o que é questionável por vários motivos. Parece que, com isso, surge a ameaça de que a discussão sobre os objetivos e motivos desse processo desapareça, em prol de uma expansão inescrupulosa de um pensamento racionalista que não permite mais questionar sobre seus motivos racionais – contra isso, os denominados “opositores” da globalização protestam com razão na medida em que chamam a atenção para os perdedores desse processo mundial e exigem uma reviravolta. Fica claro que o conceito da globalização é parte integrante de uma ideologia, quando a gente se dá conta



de que o processo que implica não é um princípio novo, nem independe de decisões políticas. Se por globalização se entende a fusão da economia mundial, o fato de que desenvolvimentos econômicos localizáveis em partes do mundo tenham efeitos consideráveis sobre outras partes do mundo, então trata-se de um processo que já está em andamento há quinhentos anos. Que diferenças na produtividade ou na disponibilidade de mão-de-obra tenham consequências para as economias inferiores não é algo que apenas pudesse ser observado a partir da década de 1990, quando o conceito da globalização tinha recém surgido. Que a oscilação da bolsa e os negócios especulativos podem significar a ruína de milhões, sobre isso já os cronistas do século 19 podem dar informações, e a transmissão de dados da bolsa de um continente para outro em curtíssimo espaço de tempo já era feita pelo telégrafo, muito antes de haver a internet.

Não se quer questionar com isso que a velocidade e o volume da circulação de capital tenham aumentado, ou que a tecnologia computacional tenha conduzido a avanços na produtividade. No entanto, o avanço da produtividade é desde há muito constante, com consequências globais. Apresentar a globalização como algo novo é parte de uma campanha neoliberal, que, sob a propagação da ideologia da não-interferência nos processos econômicos, está conscientemente modificando as regulamentações da concorrência internacional. Não se trata aqui, de forma alguma, de um processo automático, mas, sim, muito mais, de um

processo que é direcionado através de acordos internacionais sem que a comunidade política tome parte nisso. Nas negociações do Gatt e da Gats são feitas, em âmbitos específicos, apostas sobre o futuro da humanidade: que uma doutrina de livre-comércio neoliberal seja, no final, melhor para todos é, assim, um fundamento questionável, especulativo, não verificável empiricamente e dogmático dos acordos. A forma da desregulamentação é ela própria uma regulamentação de processos econômicos sem os quais o capitalismo não pode sobreviver. E onde as desregulamentações atingem os interesses dos economicamente poderosos, estes também encontram rapidamente motivos para exceções à doutrina de livre-comércio, por eles mesmos propagandeada. Isso demonstra as posições de negociação dos Estados Unidos não menos do que as da União Européia nos acordos comerciais internacionais.

A sensação de impotência política produzida pelos atores do processo serve para a remodelação da política de economias inteiras, para o desmantelamento dos padrões sociais e, associada a isso, também à reorientação dos sistemas educacionais visando a um centramento mais acentuado em fins econômicos. No entanto, as simultâneas unificação e segmentação da educação – sua velocidade, assim como sua economização – têm limites, especialmente quando não se quer desistir da idéia básica da educação.<sup>7</sup> Sobre isso, algumas observações complementares:

1. também um “mundo globalizado” continua sendo um mundo que se apóia sobre relações contratuais e que, assim, precisa prever indivíduos emancipados e não apenas funcionais. Esses indivíduos devem educar-se a si mesmos, não podem ser formados. A concentração na funcionalidade torna-se disfuncional: na medida em que busca sabotar a possibilidade da individualidade, esta permanece pré-requisito para a aquisição de conhecimento funcional. E a educação de um indivíduo precisa, em primeiro lugar, de tempo, da possibilidade de apropriar-se do mundo com vagar, um espaço livre que é independente da submissão a fins econômicos;
2. por mais que as condições para os processos de ensino e educação crescentemente possam estar sendo atreladas a ditames econômicos globais, o ensino permanece vinculado regional e intersubjetivamente.<sup>8</sup> O computador não educa pessoas, embora possa ser um instrumento útil para a transmissão de conhecimento e o exercício de habilidades;
3. a ênfase do momento seletivo das instituições de ensino tem um preço alto: o da exclusão das parcelas da população subordinadas, marginalizadas. À medida que lhes é negado “aperfeiçoar a sua habilidade profissional, preparar-se para funções sociais”, desenvolver “toda a extensão [de seus] talentos, que [eles] receberam da natureza” – conquanto que lhes é negada,

portanto, uma “igualdade de fato”, a “igualdade política que a lei reconhece como justa” (CORDONCET), não é efetivada. Enquanto isso, também a sociedade não tem nenhuma exigência de lealdade frente às instituições legais. A sociedade deve decidir se deseja viver em condições, nas quais o armamento estatal e privado do aparelho de segurança precisa compensar o que ela aceita em injustiça material.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Theorie der Halbbildung*. In: *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik*. Frankfurt a.M., 1981, S. 66-94.

CONDORCET. *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesen* [1792], Weinheim, 1966.

FRIEDEBURG, Ludwig von. *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M., 1992.

GRUSCHKA, Andreas. Die aktuelle Modernisierung der Hochschule vor dem Gericht der Idee der Universität. In: *Zeitschrift für kritische Theorie*, 14/2002, S. 66-86.

HENTIG, Hartmut von, *Bildung*, Weinheim/Basel, 1999.

GERNOT KONEFFKE. *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft*. Wetzlar, 1994.

LOHMANN, Ingrid. *Bildung und Gesellschaft – Die Entstehung ihrer Beziehung am Beginn der Moderne. Eine Einführung*. Vorlesungstyposcript 2002, abrufbar unter [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lothmann/Publik](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lothmann/Publik).

MARX, Karl. Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: *Marx-Engels-Werke*. Berlin, 1956 ff., Bd. 1.

OELKERS, Jürgen. Schule und Bildung im Prozess der Globalisierung. Vortrag vom 22.05.2000, abrufbar unter [www.medienpaed.com/00-1/oelkers1.pdf](http://www.medienpaed.com/00-1/oelkers1.pdf).

PICODELLAMIRANDOLA. *Über die Würde des Menschen*. Fribourg u. a., 1947.

SCHÄFER, Alfred. *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim, 1996.

SCHMIED-KOWARZIK. Wolfdietrich: *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit*. Weinheim, 1993.

## Notas

<sup>1</sup> Compare-se, por exemplo, do ponto de vista da prática pedagógica: Hartmut von Hentig, *Bildung*. Weinheim/Basel 1999; do ponto de vista da filosofia, por exemplo, Schmied-Kowarzik (1993).

<sup>2</sup> A partir da Reforma, surge um sistema escolar público, igualmente sob preceitos religiosos, no sentido de um desenvolvimento de uma atividade burguesa: não sendo mais o relacionamento com Deus regulamentado pelas instituições da igreja, se cada cristão pertence diretamente ao seu criador, então ele mesmo deve ter um mínimo de conhecimento. Lutero, que primeiramente se opunha à educação, pois a erudição apenas afastaria da verdadeira religião, manifestou-se, afinal, pela

instalação de escolas, que deveriam ao menos ensinar o catecismo, assim como ler e escrever, o que também contribuiria para a promoção do bem-estar terreno.

<sup>3</sup> Está claro que isto era raramente o caso na história factual; justamente as tendências restaurativas queriam sempre manter a maioria da sociedade na minoridade, a fim de assegurar os próprios privilégios; "a educação" também deve ater-se ao que é útil para a profissão e para o futuro papel na sociedade. Compare, para isso, Gernot Koneffke (1994), assim como Ludwig von Friedeburg (1992).

<sup>4</sup> Compare Ingrid Lohmann. "Bildung und Gesellschaft – Die Entstehung ihrer Beziehung am Beginn der Moderne. Eine Einführung", transcrição de conferência 2002, acessível na *home page* da professora. Dra. Ingrid Lohmann, [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik). Aqui encontram-se também vários textos e *links* relacionados a textos da filosofia da educação.

<sup>5</sup> Adorno, o qual também parte, em sua "*Theorie der Halbbildung*", do conceito clássico de educação e demonstra como a idéia da educação na separação da cultura material tornou-se ela mesma impotente e contribuiu com isso para a decadência em semi-educação organizada. Não posso entrar aqui mais nesta história do conceito da educação. Compare Adorno (1981, p. 66-94).

<sup>6</sup> Compare para isto também Andreas Gruschka (v. 14, 2002, p. 66-86). Gruschka esboça aqui de forma sucinta a idéia humboldtiana de universidade em associação aos debates atuais da globalização.

<sup>7</sup> Comp. Jürgen Oelkers, "Schule und Bildung im Prozess der Globalisierung", Palestra de 22.05.2000, disponível em [www.medienpaed.com/00-1/oelkers1.pdf](http://www.medienpaed.com/00-1/oelkers1.pdf). Outras palestras e textos de Oelkers sobre a história da pedagogia e problematizações atuais podem ser acessados em [www.unizh/ap/](http://www.unizh/ap/)