

Ética, educação e resistência

Sinésio Ferraz BUENO

Departamento de Filosofia
Universidade Estadual Paulista

Resumo

Este trabalho desenvolve alguns conceitos da Teoria Crítica com o objetivo de refletir sobre as perspectivas de resistência no campo educativo. Os conceitos de razão objetiva, semiformação e sociedade unidimensional são aqui mobilizados com o intuito de problematizar a contradição e realçar a necessidade de autoreflexão por parte do educador.

Palavras-chave: Ética. Educação. Resistência. Teoria crítica. Semiformação.

Ethic, education and resistance

Abstract

This work develops some concepts of the Critical Theory with the objective of reflecting about the perspectives of resistance in the educational field. The concepts of objective reason, semi-formation and unidimensional society are mobilized here with the intent of problematizing the contradiction and emphasizing the need for the educator's self-reflection.

Key words: Ethic. Education. Resistance. Critical theory. Semi formation.

I

Em sua versão pessoal da dialética do esclarecimento, o filósofo alemão Horkheimer apresenta a regressão da razão como um processo histórico que foi o resultado necessário do próprio percurso do Iluminismo. O trajeto iluminista de desencantamento do mundo pelo qual se procurou dissolver os conteúdos religiosos e, dessa forma, secularizar a realidade, resultou no solapamento dos fundamentos da própria razão. A radicalização das intenções originais de secularização da ética cristã acabou por conduzir à destruição dos alicerces da razão. Embora os filósofos do Iluminismo visassem à crítica racional dos dogmas religiosos, “o que eles mataram não foi a Igreja, mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, a fonte de poder de todos os seus esforços” (HORKHEIMER, 2002, p.26). O resultado desse processo de secularização do pensamento, denominado por Weber como desencantamento do mundo, foi a decadência progressiva da razão objetiva e, portanto, a eliminação da

possibilidade dos homens de julgarem sua existência imediata à luz de parâmetros éticos, transcendentais e universais. As possíveis finalidades éticas do agir humano deram lugar aos critérios exclusivamente instrumentais ligados à eficiência e ao cálculo estratégico dos meios, de tal maneira que a modernidade pôde ser caracterizada pela inversão da hierarquia tradicional entre pensamento e ação. A racionalidade subjetiva, essencialmente relacionada com a ação eficiente e com o imperativo do ajustamento do homem ao existente, passou a imperar sobre qualquer tipo de pensamento orientado por ideais de ética, justiça e liberdade. O pensamento formalizou-se, converteu-se no instrumento de dominação da natureza e dos próprios homens a que se deu o nome de ciência. O relativismo absoluto de homens, animais e de toda a natureza, perante a instrumentalização legitimada pelo valor de troca, converteu a “afirmação de que a justiça e a liberdade são em si mesmas melhores do que a injustiça e a opressão” em algo “inverificável e inútil” (HORKHEIMER, 2002, p.32).

A dissolução dos parâmetros racionais de julgamento do mundo decorreu da inutilidade em que se converteu a pesquisa metafísica da natureza das coisas, com objetivo da formulação de ideais universais de ética e justiça que pudessem orientar a ação humana. Em seu texto com maiores implicações educacionais, Adorno caracterizou a derrota da metafísica como sepultamento da própria possibilidade de formação (1971, p.249). Na abordagem de Adorno, como correlato da instrumentalização do mundo, a modernidade assiste à inércia da cultura frente à práxis. A formação, submetida ao valor de troca, converteu-se em semiformação, em “cultura do espírito” impotente, porque dissociada da autonomia e da emancipação. A “espiritualização da cultura” converteu esta em instrumento de adaptação dos homens às condições materiais do capitalismo tardio, que se caracterizam pela obsolescência dos conteúdos formativos da era liberal. A abolição dos privilégios materiais da classe burguesa na era liberal (séculos XVIII e XIX) foi acompanhada da eliminação dos próprios momentos de diferenciação que permitiam ao pensamento a liberação de forças voltadas contra a práxis que gerava tais privilégios (ADORNO, 1971, p.252). O capitalismo tardio ou monopolista é, portanto, a época em que, juntamente com a eliminação do ócio burguês, solaparam-se igualmente as possibilidades de geração de pensamento emancipador voltado para os ideais de uma sociedade sem privilégios de classe.

A relação cega com os produtos culturais, mediada pela apropriação da cultura pelo valor de troca, traduz as conseqüências nefastas do “eclipse da razão” no campo cultural e educacional. É fundamental que se perceba que a instrumentalização do mundo, que caracteriza a era contemporânea, não foi um processo que se restringiu ao âmbito das forças produtivas e das relações de produção, de tal maneira que restassem, no âmbito da cultura, potenciais de reflexão capazes de subvertê-lo. O império da razão

instrumental afetou a própria cultura, juntamente com seus processos formativos, resultando na impossibilidade de crítica racional à reificação, uma vez que uma crítica dessa natureza não pode prescindir dos parâmetros transcendentais e negativos de julgamento da realidade que foram eliminados juntamente com a própria esfera formativa. Com a formalização do pensamento, os homens foram privados dos meios de julgamento crítico da realidade imediata, sendo submetidos a um processo de ajustamento, muito adequadamente denominado por Marcuse como “sociedade unidimensional”, a qual se caracteriza por ser “sociedade sem oposição” (1969, p.24).

II

O alcance da instrumentalização da realidade e suas sérias implicações no tocante a uma educação emancipadora transparecem em um dos capítulos da obra de Marcuse sobre a sociedade unidimensional e em um aforismo da *Dialética Negativa* de Adorno. Para Marcuse, o universo unidimensional caracteriza-se pela “comunicação funcional”, mediante a qual ocorre “uma devastadora redefinição do próprio pensamento, de sua função e de seu conteúdo” (1969, p.108). O próprio pensamento conceitual, que originalmente é dialético e, portanto, capaz de transcender negativamente a identificação operacional dos seres com suas funções contingentes na realidade estabelecida, é privado de suas faculdades críticas e cognitivas (1969, p.101). A tensão entre fato e conceito dá lugar ao pensamento acomodativo que identifica os seres e objetos com suas funções contingentes imediatas. Submetidos à opressão de uma racionalidade, que os converte em coisas que podem ou não ser dotadas de valor agregado útil à reprodução do capital, os homens são igualmente privados do único recurso que lhes permitiria subverter esse estado de alienação, uma vez que o pensamento e a comunicação adquirem potencialidade funcional.

A conciliação unidimensional é falsa, pois, ao promover a identidade exclusiva e fechada entre as coisas e sua função operacional na realidade, impede o desenvolvimento de potenciais inerentes ao objeto e opostos a essa redução. A negatividade do pensamento é bloqueada, uma vez que, “anteriormente ao seu uso operacional, o conceito nega a identificação da coisa com sua função; distingue aquilo que a coisa é das funções contingentes dessa coisa na realidade estabelecida” (MARCUSE, 1969, p.101). Adorno aborda o potencial dialético do conceito a partir da dialética entre particular e universal, como um desenvolvimento necessário do princípio de identidade. Todo conhecimento, ao alicerçar-se na identidade entre o objeto particular e a categoria universal, produz, juntamente com a identidade, a não-identidade, remetendo necessariamente aos potenciais não-realizados do objeto. A

subsunção do particular sob o universal é intrinsecamente negativa: “embora lhe interesse o que é isto, o pensamento da identidade informa sob que está subsumido, de que é um caso ou o que representa, ou seja, o que não é em si mesmo” (ADORNO, 1992, p.152). Os potenciais emancipadores do pensamento e da linguagem unem dialeticamente pragmatismo e utopia, adaptação e crítica, preservando a tensão entre o objeto e seu conceito, apontando a contradição no próprio ato de identificação: “as idéias vivem nos interstícios entre o que as coisas pretendem ser e o que as coisas são” (ADORNO, 1992, p.153). Entretanto, a unidimensionalidade, em termos marcusianos, ou a supremacia da razão subjetiva, segundo a terminologia empregada por Horkheimer, suprime a tensão entre o objeto e seu conceito, desafiando notadamente os educadores a desenvolverem o trabalho pedagógico como campo privilegiado da contradição e da autoreflexão: “o potencial de liberdade exige crítica frente àquilo em que se converteu sua inevitável formalização” (ADORNO, 1992, p.154).

III

A crítica à formalização da liberdade significa crítica à formalização da própria razão. Transferida para o campo educativo, a reflexão converte-se em crítica ao anacronismo da semiformação quando esta oferece como principal justificativa a preparação para o mercado de trabalho, como é o caso na sociedade brasileira. Nesse sentido, a elevação progressiva das taxas de desemprego nas últimas décadas em todo o mundo denuncia a inutilidade de uma educação exclusivamente instrumental. Especificamente, no caso brasileiro, essa tendência mundial que caracteriza a globalização da economia é agravada pela política econômica de viés neoliberal que prioriza o cumprimento rigoroso de compromissos assumidos com o mercado financeiro. Essa prioridade tem se traduzido no alcance de sucessivos recordes nas metas estabelecidas para o superávit primário, os quais contrastam com indicadores sociais que apontam condições gravíssimas no campo social.

O anacronismo de uma educação exclusivamente semiformadora, prioritariamente voltada para a ascensão social por meio da profissionalização em um mundo no qual o emprego envolve-se em progressiva decadência enreda-se, contudo, na dialética própria ao capitalismo. No interior das condições opressoras da economia globalizada, a eliminação progressiva de postos de trabalho justifica plenamente o cenário sombrio de horror econômico, tal como caracterizado por uma escritora francesa (FORRESTER, 1997). Por outro lado, na medida em que tal redução em grande parte se explica pela automatização de inúmeras tarefas rudes e arriscadas, que antes eram desempenhadas por seres humanos, ela contém virtualmente a emancipação humana

frente à natureza e a conseqüente geração de tempo livre. Da mesma forma, sob as condições da globalização econômica contemporânea, o capitalismo tardio evidencia sua capacidade potencial de eliminar a fome e satisfazer as demais necessidades humanas mínimas de saúde e saneamento básico. O problema central, como sabemos, reside no fato de que a produtividade fantástica do capitalismo direciona-se para o atendimento das “falsas necessidades” geradas pela publicidade e pelo *marketing*, traduzidas sob a forma do atendimento das demandas de consumo próprias às elites e classes médias. A instrumentalização integral da sociedade capitalista impede o aproveitamento racional dos potenciais emancipadores gerados por ela própria. A configuração contemporânea das forças produtivas poderia permitir que em um tempo relativamente curto as principais carências sociais do Terceiro Mundo pudessem ser resolvidas, na mesma medida em que as pessoas poderiam dispensar um tempo cada vez menor às tarefas mecânicas do trabalho embrutecido, dispondo em conseqüência de tempo livre a ser dedicado a atividades artísticas, culturais e, de modo geral, ao gozo da vida como fim em si mesmo. Entretanto, uma vez que a geração de potenciais emancipadores subordina-se à formalização da liberdade e da própria razão, a eliminação de postos de trabalho gera desemprego em vez de ócio, aprofunda as carências sociais do Terceiro Mundo em vez de proporcionar sua eliminação, e apresenta a tendência de perpetuar o vazio estético e comunicativo do homem médio no Ocidente.

Submetida a essa dinâmica perversa e desumana, em que as condições gerais de reificação e ofuscamento das consciências impedem a realização concreta dos potenciais de liberdade gerados a partir das próprias bases do trabalho alienado, a educação brasileira mergulha em um estado de barbárie que varia desde a competência falsa das escolas de elite até o mais absoluto abandono da escola pública¹. O adolescente das elites e classes médias que é submetido ao adestramento intelectual exigido pelo vestibular, bem como o jovem da periferia que é cotidianamente humilhado no interior do “grande aterro sanitário público” em que se converteu a maioria das escolas públicas brasileiras, estão submetidos a faces diferentes da semiformação contemporânea². Diante de ambos impõe-se o anacronismo da educação

¹ Esse quadro foi muito bem apresentado em entrevista concedida pelo educador paulista Júlio Groppa Aquino à Revista Carta Capital em maio de 2006. A entrevista é apresentada da seguinte forma: “Julio Groppa expõe o que considera a escuridão reinante no quadro escolar brasileiro. E não se furta a nomear alguns dos protagonistas do ‘desastre’ educacional do País, resultante da manutenção de ‘mitos’, de palavras de ordem vazias, descaso, farsa e abandono” (Carta Capital, 2006).

² A caracterização da escola pública como “grande aterro sanitário público”, aqui endossada, é do educador Júlio Aquino (Carta Capital, 2006).

instrumental preparadora para o mercado em um mundo às voltas com a progressiva eliminação dos postos de trabalho. O horizonte educacional majoritário aberto a eles consiste em sua identificação com as funções contingentes a serem exercidas em uma realidade assolada pelo “horror econômico”. A configuração sombria da unidimensionalidade sob tais condições explicita o campo educativo em sua importante condição de campo da contradição.

Mais do que nunca, os educadores são confrontados com antagonismos sociais e econômicos perante os quais a única opção ética aceitável parece consistir em exporem-se à contradição estrutural do próprio processo educativo. Esta, como sabemos, desdobra-se como tensão constante entre adaptação e crítica, levando educadores e educandos ao confronto permanente frente à sociedade e à cultura que lhes impõe o imperativo do ajustamento. Empregando a terminologia de Adorno, cabe aos educadores fazerem do apelo à desbarbarização o lema fundamental da educação. O imperativo da desbarbarização após Auschwitz foi considerado por Adorno tão urgente a ponto de deverem subordinar-se a ele todos os demais objetivos da educação (1995, p.175).

Mas, se o campo educativo é o lugar privilegiado de exposição da contradição, a educação para a emancipação em um mundo hegemonicamente voltado para a harmonização forçada dos antagonismos próprios à base material somente pode assumir uma forma negativa. Emancipar significa, portanto, fornecer os rudimentos essenciais para a adaptação e, ao mesmo tempo, tornar possível uma reflexão negativa acerca dos antagonismos envolvidos no processo de ajustamento social. Se pretendermos ser fiéis ao imperativo apontado por Adorno, a emancipação, entendida como desbarbarização, implica hoje a confrontação sistemática frente às ressonâncias do pensamento único no interior do universo educacional. Imbuído dessa tarefa, o educador facilmente perceberá que, no cerne do pensamento único neoliberal, a identificação operacional dos seres humanos com suas funções utilitárias imediatas na realidade estabelecida impera, dotada de imenso prestígio, elevada ao estatuto de signo privilegiado da modernidade. Inteiramente cego frente ao anacronismo objetivo que procuramos apontar, o nivelamento semiformador se traveste atualmente sob formas sutis falsamente comprometidas com a humanização do mundo. Como exemplos privilegiados dessa tendência, assistimos à inserção das “habilidades” e “competências” nos currículos do ensino fundamental e médio, modalidade disfarçada de ajustamento dos indivíduos às necessidades imediatas de um mercado de trabalho em extinção. Como complemento necessário à geração de recursos humanos, os estudantes são submetidos aos apelos fáceis voltados ao “voluntariado”, ao “empreendedorismo social”, entendidos como “lições de cidadania”, todos eles

devidamente inseridos na “agenda positiva” das escolas particulares e secretarias de educação.

Em um momento em que a solidariedade com o sofrimento alheio é reduzida a “valor agregado”, ao qual se deve dar a maior “visibilidade” possível no mercado, os caminhos para uma educação emancipadora que possa formar o indivíduo como “núcleo impulsionador de resistência” parecem ter como condição essencial a formação de condições emocionais e intelectuais que permitam a resistência à vida danificada sob as atuais condições administradas de vida. O percurso ético de uma educação para a resistência tem, portanto, como condição indispensável, a auto-reflexão permanente sobre a barbárie e sua face falsamente singela no mundo atual.

Referências

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Dialéctica Negativa*. Trad. José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1992.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Teoria de la seudocultura. In: ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Sociologica*. Madrid: Taurus, 1971.

Carta Capital. Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/index.php?funcao=exibirMateria&id_materia=3198, 2006.

FORRESTER, Viviane. *O Horror Econômico*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

HORKHEIMER, M. Meios e Fins. In: HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

MARCUSE, H. *A Ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giazone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.