

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CRÍTICA À RAZÃO TÉCNICA: EDUCAR PARA O
(DES) EMPREGO?**

WELIGTON PAZ

**Dissertação apresentada como requisito final à
obtenção do grau de Mestre em Educação.
Programa de Pós – Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Goiás.**

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho

GOIÂNIA, 1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CRÍTICA À RAZÃO TÉCNICA: EDUCAR PARA O
(DES) EMPREGO?**

WELIGTON PAZ

GOIÂNIA, 1998

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

CRÍTICA À RAZÃO TÉCNICA: Educar para o (Des) Emprego?

Candidato: **WELIGTON RODRIGUES DA PAZ**

Orientador: Prof. Dr. **ILDEU MOREIRA COÊLHO**

**Dissertação apresentada ao Mestrado
em Educação Brasileira, da Universidade
Federal de Goiás, como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Educação Escolar Brasileira.**

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

Prof. Dr. Neidson Rodrigues

Prof.^a. Dr.^a. Anita Cristina A Rezende

Defesa - 1998

(...) a técnica é uma espécie de aceleração espiritual, que levará ao vôo e depois à imobilidade (...) trata-se de uma experiência do espírito; e ela se tornará supérflua, uma vez descobertas as últimas fórmulas.

Então, o verbo, o poema, talvez a música, substituirão a técnica.

Junger. Heliópolis

Dedico à Nina e à Simone

Agradeço ao meu
Orientador, Prof. Ildeu,
pelo estímulo e a
confiança depositados
em mim Aos meus
professores no curso:
Anita, Luiz, Marília,
Libâneo

E ainda, pela
participação
afetiva/intelectual:
André, André (FE),
Renato, Mauro,
Rodrigo, Lúcia, Eliana,
Luíza, Natan, Ernani, Belém,
Wanderley e outros.

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
ABSTRACT	06
INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1	
KANT: RAZÃO E EDUCAÇÃO	20
1.1 SUJEITO, LIBERDADE E MORALIDADE	20
1.2. A <i>BILDUNG KANTIANA</i>	30
CAPÍTULO 2	
TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO	42
2.1. QUEDA E AUTO – CRÍTICA DA RAZÃO	42
2.2. ADORNO: EDUCAÇÃO X BARBÁRIE	59
2.2.1. O MAL – ESTAR NA CIVILIZAÇÃO: AUSCHWITZ	59
2.2.2. EDUCAÇÃO: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO	69
2.3. FORMAÇÃO CULTURAL, SEMICULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL... ..	78
2.4. TEMPO LIVRE	83
2.5. MARCUSE: CRÍTICA DA RAZÃO TECNOLÓGICA	86
CAPÍTULO 3	
NOVAS TECNOLOGIAS, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO	97
3.1. A NOVA BASE TÉCNICA: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	97
3.2. O PARADIGMA PRODUTIVO E A EDUCAÇÃO	105
3.3. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES	111
À GUIA DE CONCLUSÃO	124
BIBLIOGRAFIA	132

RESUMO

A sociedade moderna vem assumindo de modo definitivo as feições de uma sociedade tecnológica. Face às inovações que se disseminam e impõe sua presença em toda a vida social, assiste a uma alteração no modo de viver, produzir e sentir de indivíduos perplexos pelo ritmo e alcance das transformações. A educação depara-se com novas exigências de adequação aos meios de comunicação e informação, e, sobretudo, com a demanda por uma mão-de-obra qualificada segundo a lógica da microeletrônica. A educação para a competitividade, síntese dos anseios empresariais, reserva à escola a condição de formadora do “trabalhador flexível” solicitado pelo mercado. A consolidação do projeto educacional do capital significa o abandono, pela escola, dos ideais das Luzes, sob os quais ela surgiu, e que têm como objetivo pedagógico a formação do indivíduo autônomo, emancipado de toda heteronomia. A pedagogia iluminista supõe a constituição de um sujeito racionalmente orientado, apto cognitivamente e moralmente, capaz de autodeterminação em sua conduta. Nessa intenção enfatiza-se a dimensão emancipatória da razão, destacando-se sua capacidade de orientação ética. A educação está portanto, comprometida normativamente, com a liberdade dos indivíduos. Contra esses ideais afirmou-se a sociedade capitalista, que, em nome da dominação metódica da natureza, efetuou uma subtração crescente da autonomia individual, submetendo os homens às necessidades de organização e coordenação econômicas visando a eficiência e a produtividade. A lógica instrumental da razão baseada em cálculo e utilidade afirma-se como modo único de pensar. O êxito e o bom – estar do indivíduo dependem da adaptação ao imperativo técnico, abdicando da reflexão moral, sobre os fins últimos da ação. A racionalidade instrumental na educação apresenta-se como subordinação da escola às necessidades da indústria, da empresa, do mercado. Assim, a revolução tecnológica em curso coloca como alternativas à educação submeter-se a uma formação direcionada para o emprego/desemprego ou, por outro lado, considerar a preparação para o trabalho como parte do ensino e ir além, refletindo sobre a maneira como a tecnologia é utilizada sob o capitalismo, a que interesses servem, que objetivos perseguem. Trata-se, enfim, de reatar vínculos com idéias mais generosas de homem e sociedade, entre as quais, a que assume a escola como espaço de crítica autônoma sobre o mundo em que vivemos.

Abstract

The modern society is taking over as an effective way the faces of a technology society. Due to the innovations that scatters and imposes its presence in the social life, there is a change in the way of people live, produce and feel the self perplexive by the rhythm and reaching of changes. The education is turning up with the suitable demands of means of communication and information, and, over all with the qualified workmanship demand, according to the microelectronics logical. When education is faced to the competitiveness it puts on the school the blame at produce the "flexible worker" that the market wants or appeals. The consolidation of the capital educational project means that school leaves the iluminism ideas, that it came out, which pedagogical purpose is the self individual development, free of all heteronomy. The iluminist pedagogy believes tent the man mind supported is also moral, cognitive and self determinated capable. When the dimension freedom of reason is emphasised and also the ethics support, the education is normatively associated with human being freedom. The capitalism society was against those ideas and caused a decrease of the individual authonomy. Then men have to organize their money and aiming at the efficient and productive ideas. So is established the instrumental logical of reason and the calculation and the convinience is the only way to think. There is no matter for behavior meditation but rather the well-being depends on the tecnical imperative. The instrumental racionality in education dependes on the school, industry, business and market demands. Then in this tecnology revolution the education will have to choose the conducted development for employment / unemployment or teaching for the job and about the tecnology in the capitalism besides the advantages and aims. At last, re-establish the harmony between man and society ideas whic school is the place of self criticism about the world.

INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas trouxeram, junto com as transformações tecnológicas que hoje se generalizam, um intenso debate que procura definir o lugar da educação face a essas transformações. Discute-se, sobretudo, as imensas possibilidades pedagógicas oferecidas pelas novas tecnologias, bem como os vínculos entre educação e trabalho, já que a microeletrônica e a robótica implicam em novos modos de organização do trabalho e da produção apresentando demandas por um trabalhador qualificado com as competências que a nova base técnica produtiva requisita.

Todos os setores sociais têm atribuído à educação um lugar central, seja como formadora da mão-de-obra considerada adequada, fator essencial no incremento da produtividade e que possibilita níveis de competitividade aceitáveis no mercado global, como responsável pela integração dos indivíduos na sociedade, habilitando-os ao exercício de uma cidadania que exige familiaridade com os meios eletrônicos, ou ainda, como uma condição para a qualificação não

apenas técnica, mas política, que permita a compreensão da tecnologia como parte do saber social hoje apropriado pelo interesse privado.

De nosso ponto de vista, a discussão central reside nos pressupostos que devem nortear a educação numa sociedade organizada cada vez mais sobre a tecnologia. O que conduz a uma reflexão sobre a própria natureza da sociedade industrial, na qual um tipo de racionalidade, técnica, impõe seus critérios de organização, coordenação e administração da vida, segundo um conjunto de premissas políticas, éticas e ideológicas. Subjacente a essa reflexão, está a concepção teórica que associa o desenvolvimento da sociedade tecnológica com um tipo específico de racionalidade que se torna predominante ao logo do desenvolvimento da sociedade capitalista e que condiciona o conteúdo e as formas que ordenarão a vida social.

A partir dessa compreensão pretendemos intervir no debate que acontece atualmente sobre o papel, os pressupostos e objetivos que devem orientar a atividade educacional diante das inovações tecnológicas em curso.

Ao propor essa discussão, estamos admitindo que os fundamentos teóricos da educação instaurados a partir do século XVIII encontram-se em

crise. Tais fundamentos vinculam a idéia de educação com a de racionalidade no sentido definido pelo Iluminismo, fundando a intenção pedagógica conforme concebida pela modernidade. Portanto, ao longo do trabalho buscamos compreender as relações entre racionalidade e educação, admitindo que a ação pedagógica traz implícita uma concepção de razão que referencia sua prática.

A educação que emerge com a modernidade baseia-se numa racionalidade específica, emancipadora, nos termos formulados pelo pensamento das Luzes e, exemplarmente, representada por Kant. Essa razão esclarecedora fundamenta a ação pedagógica moderna e ao mesmo tempo estabelece como seu conteúdo normativo, o compromisso com a libertação humana. Essa razão apresenta-se como capaz de autofundamentar-se, sendo entendida como autoconsciência sustentada pela liberdade, autonomia e reflexividade inerentes ao homem. Enquanto autoconsciência, a razão instaura o princípio da subjetividade e admite a possibilidade de construção de sujeitos racionais dotados de competências cognitiva e moral, sujeitos autônomos que, através do livre uso da razão, constroem-se a si próprios. Essa concepção vai orientar a prática pedagógica empenhada na formação do sujeito racional ao mesmo tempo que estabelece um claro vínculo ético

que normatiza a ação educacional, comprometendo-a com objetivos de liberdade.

O primeiro capítulo dedica-se a apresentar a filosofia kantiana como uma filosofia do sujeito, concebendo o homem enquanto responsável pela determinação de suas ações, fundadas racionalmente. A construção de um indivíduo autodeterminado, emancipado das tutelas externas constitui-se como ponto de partida que funda a prática pedagógica racionalmente elaborada, resultando numa filosofia da educação centrada na formação do sujeito. Kant elabora uma Pedagogia que resulta de seu pensamento filosófico, preocupado com a liberdade e a autonomia, voltada para a constituição do sujeito em sua dupla dimensão: sujeito do conhecimento e sujeito moral. Conhecimento e vida prática tornam-se indissociáveis, tornando todas as ações humanas produtos da vontade moral que oferece a orientação necessária para uma conduta eticamente dirigida.

O sujeito emancipado, conforme proposto por Kant, corresponde ao momento de auto-afirmação da burguesia que o elege como modelo a ser perseguido. O indivíduo autodeterminado, senhor de si, aparece como a personalidade ideal para o capitalista ávido por se liberar das limitações do pensamento teológico que sustentava a ordem feudal. Tratava-se de fundar

uma nova ética que liberasse a iniciativa humana para o empreendimento, a realização das capacidades e para o triunfo do esforço e vontade individuais. A ordem burguesa surge como a glorificação do talento e do mérito resultando no elogio do indivíduo capaz de fazer uso livre de suas forças para definir objetivos, tomar decisões e escolher caminhos.

A burguesia consolida sua nova ordem sobre os escombros de suas promessas e de sua defesa dos princípios que expressavam o compromisso com a razão emancipatória:

“Liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência foram assim como o livre empreendimento, que elas ajudaram a promover e proteger idéias essencialmente críticas, destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional (...) A realização cancela as premissas” (Marcuse, 1969, p. 23).

A razão iluminista vai orientar-se para objetivos de dominação e manipulação da natureza e da sociedade, impondo a dimensão operacional e instrumental em detrimento do conteúdo de liberdade original. O vínculo primordial que unia razão e libertação humana será gradativamente rompido.

O segundo capítulo busca reconstituir, a partir da teoria crítica, o modo como a razão vai se subjetivando e pragmatizando, definindo sua ruptura com os objetivos emancipatórios. Ela não mais se orientará por fins universais, ordenados hierarquicamente em função de seu valor, reduzindo-se ao mero procedimento de concatenar as ações em busca da eficiência no controle da natureza. A razão, assim formalizada, despede-se de idéias de cunho universal como justiça, igualdade, liberdade para vincular-se ao interesse particular, subjetivamente definido, realçando sua condição de instrumento que operacionaliza o domínio da natureza e dos homens. A verdade a ser alcançada por uma razão objetiva não mais se prende a conteúdos normativos objetivamente válidos, reduzindo-se ao seu aspecto prático, no qual o cálculo, a dedução e a previsão sufocam qualquer referência ao mundo social ou a valores eticamente elaborados.

Na era industrial, a razão abdica de pensar sobre a normatização das decisões políticas fundadas em princípios universais para tornar-se uma ferramenta a mais no esforço de submeter as forças hostis da natureza. Nisso consiste a dialética do esclarecimento. A razão, concebida como meio de livrar a humanidade do mito, da superstição e do medo torna-se ela

própria um novo meio de dominação, posto que se volta para a manipulação da realidade de modo metodicamente correto, isto é, segundo o modelo positivista das ciências naturais. A racionalização da vida, desprovida de considerações de fins ou valores, atua de modo irracional: destruição, desperdício, consumismo, conformismo e alienação.

O saber racional, o conhecimento científico e técnico que deveriam conduzir a uma sociedade de homens livres resulta antes numa dominação racionalmente planejada, ensejando não o progresso da humanidade, mas novas formas de barbárie. O avanço técnico da civilização se faz ao preço da repressão da subjetividade, dos impulsos interiores, anulando a capacidade individual de definir necessidades, objetivos e interesses, liquidando a própria noção de indivíduo.

É a partir da crítica da razão degradada que a razão pode retomar seus compromissos originários. Não se trata, portanto, de uma crítica irracionalista, contra a razão, mas de uma auto-crítica empreendida em termos absolutamente racionais, que reivindica de si mesma seu vínculo primeiro com a emancipação humana.

Porque a razão levou à barbárie é que Adorno vai colocar, em sua reflexão sobre a educação, como tarefa pedagógica imediata, a necessidade de canalizar todos os esforços para a desbarbarização da sociedade. A crítica adorniana da barbárie revela-se como momento de uma crítica mais ampla de nossa cultura, apresentando a dialética do iluminismo, progresso e regressão, nos termos de uma oposição entre civilização e frustração, apontada por Freud e reafirmada pela teoria crítica como o traço marcante de nossa sociedade. Adorno, assim como Freud, concebe a civilização como uma conquista que se faz ao preço da felicidade do homem, na verdade uma compensação das renúncias que a vida social impõe aos indivíduos. Renúncia de impulsos sexuais e agressivos que, postos a serviço da civilização, estão sempre prestes a retornar com intensidade aumentada, ameaçando sua sobrevivência. Essa tensão inerente à civilização fornece o quadro mais amplo onde a teoria crítica elabora sua reflexão da cultura em nossa época.

A aproximação com a psicanálise permite a Adorno proceder ao que denomina uma inflexão ao sujeito, buscando compreender como ocorre a interação indivíduo e cultura, isto é, a relação entre o particular revelado

pela psicanálise e o todo, explicitado pela sociologia. Em outras palavras, Adorno quer compreender como o indivíduo se faz através da cultura e como reproduz essa mesma cultura em sua consciência. Sua análise dirige-se para cultura na modernidade, na qual a cultura nada mais é que pura reafirmação do existente. Por isso é necessário compreender como e por que os indivíduos interiorizaram tão profundamente os mecanismos de reprodução da realidade, aceita como verdade, mesmo contra seus interesses. Com Freud e Adorno descobrimos que a dominação se faz mediante mecanismos inconscientes. Decifrar psicologicamente a assimilação e concordância com a dominação a ponto de sequer se conceber a possibilidade de revolta é um dos objetivos da teoria crítica.

Ao lado da desbarbarização, isto é, revelação de mecanismos inconscientes que tornam a dominação consentida ou ainda ativamente reforçada pelos próprios dominados, está o objetivo de elaboração de uma educação para a emancipação, capaz de desenvolver pessoas autônomas, capazes de romper com as necessidades e condutas exteriormente condicionadas, definindo por si mesmas os princípios e fins de suas ações.

Somente a personalidade individuada pode ser capaz de resistir à pressão do real, reservando para si algum controle sobre as decisões que

interessam a sua vida. A teoria freudiana da personalidade remete a época do capitalismo concorrencial, em que a adaptação do indivíduo à sociedade se fazia pela mediação de instâncias como a família, personificação do superego social, criando uma personalidade independente, funcional para a ordem que se instaurava. No caso da teoria crítica estamos diante da fase monopolista, que impõe uma ampla organização e coordenação dos agentes econômicos, prescindindo e considerando uma ameaça a existência de indivíduos minimamente autônomos. Por isso, a ordem burguesa, nessa etapa, dispensa as mediações como a família, na qual obtinha proteção frente ao todo e alguma independência poderia ser conquistada. Opta-se por uma dominação direta, efetuada pelo social sobre o mais profundo da psique individual. A identificação com o pai é substituída, no extremo fascista, pela identificação com o líder, ou nas democracias atuais com os modelos da indústria cultural, subtraindo da subjetividade todo resquício de aspiração independente ou original. O controle agora se efetiva pelos aparelhos externos, que se impõem ao indivíduo até no mais íntimo de suas vidas. Tanto o líder fascista como os modelos da indústria cultural funcionam como a garantia da dependência externa do indivíduo e estão a serviço da reafirmação da “vida como ela é, foi e sempre será”, apologia de um

existente imutável ao qual só resta se conformar e adaptar da melhor maneira possível.

Se a educação possui uma dupla dimensão, adaptação à realidade e resistência a ela, está claro que para Adorno é a segunda a ser valorizada, até porque a conformação ao real hoje pode dispensar a função socializadora da educação, já que a realidade se impõe por conta própria e de modo avassalador sobre o indivíduo. A resistência à administração de todos os aspectos da vida pelas instituições e organizações e pela indústria cultural aponta para um projeto educacional capaz de criticar a racionalidade que fundamenta a prática pedagógica como uma razão técnica que objetiva a formação das habilidades e necessidades socialmente valorizadas e solicitadas pela sociedade do capital. Trata-se, ainda, de pensar a escola como espaço de autonomia, comprometida com um conceito de formação que ultrapassa a mera formação profissional, realçando o conteúdo ético e de liberdade que a razão técnica torna dispensável. A tarefa da educação, nessa perspectiva, reafirma o vínculo com o programa iluminista, e contribuir para o esclarecimento, enquanto superação da menoridade, da tutela e da submissão a imperativos heteronômicos.

Apresenta, ainda as formulações de Marcuse sobre a sociedade industrial-tecnológica, situando a revolução científico-técnica que vivenciamos como um momento de aprofundamento das características indicadas por ele.

No terceiro capítulo procuramos demonstrar, ainda, como a emergência das novas tecnologias mobiliza o capital para reivindicar uma educação capaz de se adequar à reestruturação que vem ocorrendo na produção, preparando uma mão-de-obra tecnicamente qualificada. Subordina-se, assim, os objetivos educacionais ao mercado e às necessidades do aparato produtivo.

A revolução científico-técnica, em que pese a potencialidade de liberação e satisfação das carências humanas, não rompe, na sociedade do lucro, com os procedimentos instrumentais que vêm permeando todo o avanço científico utilizado na produção que caracteriza a sociedade industrial. Procuramos demonstrar essa afirmação recorrendo ao discurso daqueles que estão experimentando cotidianamente no mundo do trabalho a presença das novas tecnologias. Sua percepção da microeletrônica como base técnica produtiva indica que enquanto exige-se da escola a formação

do trabalhador criativo e flexível, no chão da fábrica pouco se alterou em termos de conteúdo do trabalho. A divisão do trabalho, a repetição, a rotina, os gestos mecânicos, o trabalho extenuante, enfim, a tecnologia dirigida para a produção de mercadorias anulam o potencial criador dos novos equipamentos.

Esperamos, contribuir, assim, para o debate que hoje envolve grande parte da sociedade sobre o lugar da educação na sociedade tecnológica. Optamos por pensar tal questão tomando como referência a natureza da racionalidade que preside o uso das novas tecnologias no capitalismo, acreditando que somente a crítica à razão técnica pode reorientar o avanço científico no sentido da emancipação humana, impedindo a continuidade da exclusão da maioria e o uso do homem e da tecnologia como impulsionadores de mais barbárie.

CAPÍTULO 1

KANT: RAZÃO E EDUCAÇÃO

1.1 SUJEITO, LIBERDADE E MORALIDADE

No conhecido texto de Kant “Resposta à Pergunta: Que é ‘Esclarecimento’?” (1783), identificamos os três elementos constitutivos da filosofia Iluminista: o Individualismo, o Racionalismo e o Universalismo.¹

Trata-se, em primeiro lugar, de uma filosofia que coloca o homem como fundamento de sua própria existência, definido-se portanto como uma filosofia do sujeito, traço distintivo da filosofia moderna.²

Nesta afirmação está implícita a idéia de um auto-sustentar-se, uma apropriação através da atividade, dos traços singulares que me definem como humano. Tomar posse de si-mesmo é a condição essencial que permite uma definição do sujeito. Esse apropriar-se supõe, como condição mesma de sua possibilidade, a liberdade, sem a qual tal atividade seria impossível. A

¹FREITAG, B. O Indivíduo em Formação, p. 19

²VINCENTI, L. Educação e Liberdade. Kant e Fichte, p. 7, 8.

apropriação das disposições e características que sintetizam minha individualidade se efetua mediante a garantia de que posso, por mim mesmo e para mim mesmo, fazer uso dessas características. O sujeito que fundamenta sua própria existência é, portanto, um sujeito cuja qualidade essencial é a liberdade.

Sendo assim podemos concluir que o sujeito é sempre autoreferido em sua definição, compreensão e justificação: “Porque sou livre, coloco-me como sujeito. Porque sou sujeito, sou fundamento de minha própria existência e uma vez que totalmente independente, sou livre” (Vicenti, 1994, p. 8).

Uma filosofia formulada sobre o pressuposto do sujeito como fundamento da existência tem sua origem na filosofia kantiana, e não, como poderia ser supor de imediato, em Descartes. O cogito cartesiano nos remete à esfera do saber e não do ser. O sujeito pensante aqui ainda está na dependência de um Deus que possibilita o pensar verdadeiro, que afasta o erro e o engano. Deus está, portanto, inscrito, na razão e no saber do sujeito pensante (Vicenti, 1994, p. 9).

Em Kant, o problema da existência de Deus e da imortalidade sofre um deslocamento, deixando de ser uma questão posta à razão teórica, pois, meras idéias, não podem ser concebidas como realidade objetiva, para ser demonstrado no âmbito da razão prática, razão baseada na inscrição da lei moral no indivíduo. Contra os limites da razão especulativa, Kant sustenta o uso moral da razão capaz de proporcionar a fundamentação para conceitos como liberdade, Deus, Imortalidade. Tais idéias, Deus e imortalidade, ganham objetividade quando aliadas ao conceito de liberdade que, enquanto liberdade real demonstra sua possibilidade através da lei moral. A liberdade é, então, condição da lei moral. Porém, Kant atribui ainda, de modo aparentemente paradoxal, à lei moral a condição sob a qual tomamos consciência dessa liberdade.

Nas Notas à Crítica da Razão Prática (CRP) encontramos uma afirmação esclarecedora: “(...) a liberdade é indubitavelmente a *ratio essendi* da lei moral, mas a lei moral é a *ratio cognoscendi* da liberdade.” Vale dizer, conhecendo a lei moral podemos conceber a liberdade, mas sem o uso da liberdade essa lei não se daria a conhecer. As idéias de Deus e Imortalidade não fundamentam a lei moral. Impulsionam, entretanto, a atividade da vontade moral sobre seu objeto (supremo bem), dado a priori.

Vontade moral é vontade livre que, constituída racionalmente, resulta sempre em regras práticas que orientam a ação. Mas a vontade humana não obedece invariavelmente à razão. Por isso, tais regras assumem a forma de um imperativo (deve ser), realçando o estímulo à ação e o conteúdo de racionalidade que as impregnam, já que tal imperativo exprime uma vontade depurada de qualquer outra motivação senão a razão. Através da atividade racional emergem as regras práticas, que por serem incondicionadas, universais, não-contingentes, necessárias em si mesmas assumem a forma de leis, causa suficiente de uma vontade que se impõe primeiramente, à frente de considerações sobre meios ou efeitos. Se a vontade livre resulta unicamente da razão, representada como leis práticas, importa conhecer a lei que a determina. Uma vontade livre não está subordinada a nenhum elemento empírico ou sensível, sendo, portanto, independente da matéria. Por matéria, Kant refere-se a um objeto capaz de mobilizar o desejo do sujeito. Não se pode, entretanto, considerar esse objeto relacionado com a dor ou o prazer, já que essas representações são inteiramente subjetivas, percebidas de modo diferenciado pelos indivíduos. Kant conclui que “se uma lei se abstrai da matéria, não existe nela mais do que a forma legisladora” (CRP, p. 39).

A vontade livre é aquela que obedece como princípio de determinação as máximas formuladas por uma razão legisladora, que exclui qualquer consideração sobre a dor ou o prazer, o agradável ou o desagradável. O princípio da felicidade própria, inerente à faculdade inferior de desejar, cede à faculdade superior de desejar, derivada da razão pura prática isenta da influência dos sentidos e das inclinações. À doutrina da felicidade, baseada na busca do prazer, na rejeição da dor e no amor-próprio, Kant apresenta a doutrina da moralidade, que tem na noção de Dever o motor subjetivo das ações:

“A ação que por sua vez, (...), exclui a participação dos motivos determinantes derivados da inclinação é uma ação objetivamente prática que se denomina dever, contendo em virtude esta exclusão e no seu próprio conceito, uma compulsão (Notigung) prática, isto é, uma determinação que produz as ações, embora ocorram à nossa revelia” (CRP, p. 81).

A lei moral, agindo sobre a vontade, opõe-se à presunção e à auto-satisfação, revelando a mesquinha auto-indulgência que quase sempre orienta nossas ações. Ao impor uma derrota ao amor-próprio, a lei moral assume sobre a vontade a forma de uma autoridade que infunde respeito e, ao mesmo tempo, suscita um sentimento moral que gratifica o indivíduo resultante do cumprimento do dever. Contudo, como podemos ter certeza

quanto à correção de nossas máximas, sua validade e justiça? Como podemos identificar a lei moral? Ora, o indivíduo pode conhecê-la quando reconhece sua necessidade e sua independência face ao empírico, pois

“(…) a lei moral, da qual temos consciência imediata (tão rapidamente como formulamos máximas da vontade) é a que se nos apresenta primeiramente, desde que a razão a representa como fundamento de determinação que nenhuma condição sensível pode sobrepujar e, ainda, inteiramente independente dessas condições...”(CRP, p. 40).

A independência em relação ao sensível que distingue a lei moral se complementa na liberdade que temos de cumprir ou não suas máximas. A possibilidade de opção entre alternativas de ação é indicativo da presença da lei moral, porque diante do dilema moral aquele que julga

“(…) que pode fazer alguma coisa” é “porque tem consciência de dever fazê-la, reconhecendo em si mesmo a liberdade que, sem a lei moral, permaneceria para ele ignorada” (CRP, p. 40).

Se posso é porque devo. A lei moral, enquanto prescrição do dever, se apresenta como um postulado que se realiza, ou não, em decorrência da ação indivíduo enquanto sujeito moral. A existência de Deus é derivada da

lei moral objetivada como cumprimento do dever por um sujeito moral, que é quem coloca, então, o problema de sua existência.

Se em Descartes temos um sujeito do saber, em Kant esse é um sujeito moral fundamento do próprio saber, vale dizer, sujeito integral, que resolve o problema da existência de Deus (saber) combinado com a questão da liberdade (ação): “A razão pura é por si mesma prática, facultando (ao homem) uma lei universal que denominamos lei moral” (CRP, p. 41).

Uma filosofia do sujeito traz consigo o problema da responsabilidade desse mesmo sujeito, posto que agora o destino do homem, o que ele é, o que faz, resolve-se nele mesmo. A natureza humana deixa de ser algo dado a *priori* e exteriormente para ser obra da ação humana. Fazer uso dessa responsabilidade é colocar-se como artífice de si próprio: essencialmente livre, deve o homem incumbir-se de formar sua própria natureza. Obra por se concluir, a instituição do sujeito, o homem, autor de si mesmo, coloca-se a tarefa de formar e transformar a natureza humana. Dessa maneira uma filosofia moral implica uma filosofia da educação, instância na qual o homem irá se formar ele mesmo.

No texto de Kant (1985, p. 100) citado no início deste capítulo, encontramos de imediato a resposta à questão colocada: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado.” Menoridade é uma condição de sujeição (do latim sub-jectum), estar submetido, submisso, dependente de outro. Logo, é a “incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo” (1985, p.100). Sem qualquer paternalismo, afirma-se que essa condição é responsabilidade do próprio homem desde que “a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”. Portanto: “Sapere aude. Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Aufklärung)” (1985, p. 100).

Se falta coragem então estamos diante de uma certa covardia que nos impede de andar pelas próprias pernas. Falta, também, decisão, o que nos remete à indecisão ou, pior ainda, à preguiça. Covardia e preguiça facilitam a vida dos tutores. Em última instância, trata-se de uma questão de comodidade, pois: “É tão cômodo ser menor” (Kant, 1985, p.100). Nada como deixar a um livro, a um autor, um padre, um partido, um médico, um guru, uma seita, um (tele) jornal, uma revista, um líder decidirem por mim.

Poupa-me o esforço de ser eu mesmo. Por que pensar, se posso pagar? Indaga Kant. Dificil tarefa passar à maioria. Quase todos hesitam, temem andar sozinhos. Submissos, domesticados, eis a espécie humana transformada em rebanho, a pastar serenamente, observados de longe pelo risonho tutor.

Mas, de fato, podemos caminhar sozinhos? Ora, não aprendem a andar as crianças depois de algumas quedas? Entretanto, Kant alerta: “É difícil para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza” (1985, p. 102). Não é tarefa fácil se livrar dos grilhões que nos prendem à menoridade, sozinhos, “(...) são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura” (1985, p. 102). Percebemos que encarado de modo individual, o esclarecimento pode sucumbir diante dos obstáculos.

Como resolver o impasse? Kant supera o problema estabelecendo uma diferença entre uso público e privado da razão. O primeiro refere-se ao uso da razão por qualquer homem, enquanto sábio, diante do grande público. O segundo é o uso que o homem faz da razão enquanto ocupante de um cargo ou função pública a ele designado. Dito de outro modo: enquanto

indivíduo singular, não só posso como devo expressar publicamente minhas idéias, pois falo em meu nome próprio. Como representante de uma função, instituição ou cargo devo ater-me às finalidades de meu posto, sendo seus fins meu limite.

Aqui deparamo-nos com o terceiro elemento constitutivo da filosofia das Luzes , a universalidade. Se o esclarecimento do indivíduo é difícil, o do público não só é possível, mas quase inevitável, desde que lhe seja garantida a liberdade. Mas, qual liberdade? “(...) a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões” (Kant, 1985, p. 104). Estaria o metódico e pacato filósofo de Königsberg fazendo um apelo à revolução? Não. Ele sabe que “(...) um público só muito lentamente pode chegar ao esclarecimento (Aufklärung)”. Lúcido, profeticamente adverte:

“Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou a opressão ávida de lucros ou domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamento” (1985, p. 104).

É na unidade saber-liberdade, característica do pensamento iluminista, que reside o lento caminho para o esclarecimento. Utilizar-se livremente do

próprio pensamento conduz à liberdade, e esse próprio uso pressupõe a liberdade de pensar. “Desse modo, a liberdade é então, simultaneamente, fim e meio do desenvolvimento do saber...” (Vincenti, 1994, p. 13).

Se não estamos pensando numa revolução violenta, é o caminho da reforma moral que se nos apresenta, mediante uma ação racional que transforme o mundo. Essa é uma tarefa pedagógica por excelência.

1.2. A *BILDUNG* KANTIANA

Os textos de Kant tratando da Educação resultam de suas “Lições de Pedagogia”, ministradas entre 1776 e 1787.³ Logo na primeira frase de sua Introdução deparamo-nos com uma afirmação que estabelece a singularidade do homem: este é a única criatura que precisa ser educada. Kant supõe que a natureza humana pode ser aprimorada, aperfeiçoada, coerente com o ideário iluminista que inclui a perfectibilidade do homem como objetivo a ser perseguido.

³ KANT, I. Sobre a Pedagogia.

Se a perfeição humana pode ser alcançada isso se deve precisamente a seu caráter inconcluso, diferente dos animais que estão dotados geneticamente de todas as características de que precisam para viver.

O desenvolvimento da natureza humana, que pode ser obtido através da educação, conduz à felicidade do homem. O problema da educação assume importância vital, o que justifica a necessidade de se elaborar um plano racional de educação. O homem, enquanto ser inacabado, atinge sua completude ou a finalidade de sua existência através do desenvolvimento de todas suas disposições naturais, potencializando os germes com os quais nasce. Não podendo fazê-lo sozinho, é necessário que outros o auxiliem nessa tarefa.

Kant define a educação como cuidados, disciplina, instrução e formação. Por cuidados entende-se a conservação e o trato: “precauções que o pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (1996, p. 11). A disciplina ocupa-se da parte negativa da educação, coibindo o animal que reside no homem: “(...) tratamento através do qual se tira do homem sua selvageria” (1996, p. 11). Passagem da natureza para a lei, as normas, as regras. Quanto mais cedo se iniciar melhor. A instrução constitui

a parte positiva da educação e refere-se à cultura, ao conhecimento, às habilidades, como a leitura e a escrita. Numa primeira definição a formação inclui a disciplina e a instrução. Com a educação o homem deve chegar a ser: disciplinado, culto, civilizado (cortesia, gentileza) e por fim moralizado, isto é, capaz de opções que obedeçam os bons fins, imperativo categórico kantiano, aqui definido como: “(...) fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (1996, p. 27).

Como uma filosofia centrada no conceito de liberdade, na atividade do sujeito, concebe a submissão da criança no processo pedagógico? A pedagogia kantiana formula a questão da seguinte maneira:

“um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário” (Kant, 1996, p.34)

Trata-se de um constrangimento que obedece a regras. Em primeiro lugar, assegura a liberdade da criança desde que não interfira na dos outros; vincula a satisfação de seus propósitos aos objetivos dos demais e, por último, convence a criança dos benefícios de uma restrição temporária que resulta numa liberdade duradoura. A educação, enquanto cultivo da índole, é

física quando restrita à disciplina e ao cego cumprimento de regras externas, obedecidas passivamente por um discípulo submetido à orientação de outro. Mas, em sua dimensão moral, a cultura da índole busca desenvolver a noção de dever no discípulo para que ele compreenda os motivos e consequências de seus atos à luz do bem em si.

Priorizando a compreensão racional em detrimento da obediência, a cultura moral forma uma maneira de pensar na qual o indivíduo é capaz de reconhecer o valor das máximas, orientando por elas sua conduta. O objetivo é deduzir tais máximas do próprio homem. Kant tem claro que : “A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina”(1996, p. 81).

Ainda que aceitando a punição em caso de transgressão, recomenda a punição moral aos castigos físicos, que só devem ser empregados “como complemento à insuficiência das penas morais” (1996, p. 85) A criança, carente de reflexão, necessita de constrangimentos, portanto, “(...) muitas coisas devem ser-lhes prescritas como dever ” (1996, p. 83). Será preciso aguardar à passagem para a adolescência quando novos procedimentos possam eliminar a necessidade de coação.

O exercício da liberdade está referido ao conteúdo da lei moral presente em cada um, sintetizado na forma do imperativo categórico: agir de modo que nossa ação individual tenha uma validade universal. É livre aquele que encontra e formula em si mesmo as razões de sua ação, independente de qualquer orientação ou objeto externo. O verdadeiro livre-arbítrio é aquele que se confunde com uma vontade livre, que se manifesta obedecendo à lei moral.

Enquanto a criança não for capaz de fazer essa distinção é preciso exercer-lhe a coerção que a prepara finalmente para uma liberdade moralmente justificada. A coerção na pedagogia kantiana só se justifica na perspectiva da moralidade, que a limita e justifica, não se opondo à liberdade, mas, ao contrário, a ela estando subordinada. A resistência oposta aos desejos da criança solidifica o caráter e pode ser obtido através de ensinamentos que desenvolvam: a noção de deveres para consigo mesmo, preservando a dignidade interior e o respeito pela humanidade em sua própria pessoa e deveres para com os outros, isto é, consideração aos direitos humanos.

Ao final de sua Introdução, Kant oferece uma nova classificação para a educação. Esta seria física e prática. A física engloba a parte negativa, a disciplina e os cuidados. A prática envolve tudo que se refere à liberdade, sendo, por isso, também chamada moral: diz respeito à formação da personalidade, à aquisição de habilidades e à civilidade. Em primeiro lugar, uma formação escolástica, que lhe permita adquirir os meios através dos quais possa se realizar como homem dotado de valor intrínseco, indivíduo que realiza em si as finalidades próprios à humanidade (perfectibilidade). Em segundo lugar, uma formação cívica que o qualifique como membro de uma sociedade, desempenhando um papel socialmente útil, em conformidade com os valores e costumes vigentes. Por fim, uma formação, no sentido forte da palavra, enquanto *bildung*, consciência moral baseada na razão e na autonomia. Esse é um conceito central na filosofia alemã, o último e mais importante momento da pedagogia kantiana: “Por último vem a formação moral, enquanto é fundada sobre princípios que o próprio homem deve reconhecer”(Kant, 1996, p. 37). Tal como concebido na modernidade, o conceito *bildung*⁴ foi formulado em fins do século XVIII. Está presente em áreas diversas como educação, cultura, pedagogia, estética. Segundo

⁴ *Bildung*: este substantivo derivado do verbo *bilden* é um dos mais recorrentes na literatura romântica e um dos principais desafios à tradução. Os sentidos usuais de *bilden* são: dar forma, instruir, civilizar, educar, plasmar; o próprio verbo é derivado de *Bild*, imagem, figura. Assim, traduz-se habitualmente

Bolle (1996, p. 14 , 15): “É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível compreender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha.” Distingue-se de seus equivalentes francês e inglês *formation*. Também não se aproxima de *éducation* e *education*, que traduzem *Frziehung* (“educação”).

Inicialmente remetia ao latim *imago*, imagem: *hild* no alemão. Expressava a idéia de “reprodução por semelhança” (*imitatio*, *Nachbildung*), realçando o sentido plástico, no sentido usual nas artes plásticas (*Bildende Kunste*), ou ainda, como formação de minerais, vegetais ou animais. Posteriormente, afasta-se do sentido de “produção de forma exterior” para uma “construção interior: mental, psíquica, espiritual” (Bolle, 1996, p. 15 ,16). Após um período de predomínio do conceito educação, por volta de 1760, *bildung* recupera terreno e disputa a hegemonia conceitual com educação.

Segundo Bolle (1996, p. 17):

“Por que, perguntaram alguns, amarrar a busca da felicidade individual e coletiva de antemão a determinados fins? A idéia de ‘felicidade’ do indivíduo e da sociedade não seria melhor garantida se fosse baseada em sua emancipação? Como alternativa articulou-se a idéia de *bildung*: algo que não pode ser obtido apenas por meio da educação (...) mas algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se”.

Com certeza, Kant pode ser incluído entre esses “alguns”. Em certo sentido *bildung* não apenas se diferencia de educação, mas a ela se opõem: “Herder opõem explicitamente a Bildung à educação e ao ensino, realçando que ela é ‘autoformação’ e ‘atuação viva” (Bolle, 1996, p. 17,18)

Bildung distancia-se radicalmente de qualquer finalidade pragmática ou instrumental, podendo incluí-la, como em Kant, para quem: “Uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral” (1996, p. 31), ou ultrapassá-la, como em Goethe ou Schiller, com a ênfase na educação estética.

Quando enfatiza o modo como se aprende, baseado na iniciativa e ação do educando, rejeitando a transmissão mecânica de conteúdos centrada na autoridade do professor e sobretudo, quando coloca a autonomia moral como coroamento do ensino estamos seguramente diante de um Kant que

‘cultura’ (Stirmimann in. Schelegel, 1994, p. 13)

compartilha esse sentido da *bildung*: “Quanto tempo deve durar a educação? Até o momento em que a natureza determinou que o homem governe a si mesmo (...)” (1996, p.33).

A questão da formação moral apresenta uma série de perguntas de difícil resposta e que, literalmente, estão postas há séculos. Segundo Freitag (1992), na origem do problema da moralidade encontra-se a indagação: “Como devo agir?” A aparente simplicidade da pergunta se esvai quando desdobrada em várias outras: como posso julgar minha ação ou a dos outros? Segundo quais critérios? Quais os princípios a serem observados? Serão eles corretos ou justos?

Implícita nesse conjunto de questões, temos outra de complexidade semelhante: pode a virtude ser ensinada? Sob enfoques variados, Sócrates, Platão, Rousseau, Durkheim e outros vêm oferecendo respostas a essa questão ao longo do tempo.⁵

Kant nos fala da existência de germes, disposições naturais que precisam ser desenvolvidas nos homens. A Providência colocou em nós “toda espécie de disposições para o bem. Agora compete a ti desenvolvê-las

⁵ Cf. FREITAG, B. O Indivíduo em Formação, pp. 34-50 e PIAGET, J. O Juízo Moral na Criança

e a tua felicidade ou infelicidade depende de tí”. Na verdade são apenas disposições. Não estão prontas, tampouco são boas ou más essencialmente. Não trazem “(...) a marca distintiva da moral”. Estamos mais uma vez, frente à liberdade e responsabilidade humanas: “Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade; eis o dever do homem” (1996, p. 20, 21).

A educação deverá potencializar tais disposições, desenvolvendo-as ao máximo e completando, assim, o trabalho da natureza.

Em outro momento Kant observa que a ação do homem como autodesenvolver-se é essencial, pois a disposição para o bem convive com outras, negativas:

“Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto que sua razão o impulsiona para o contrário” (Kant, 1996, p.102).

Se queremos que os vícios não prevaleçam é preciso exercer uma força sobre si mesmo, neutralizando as tendências para o mal mediante a oposição das virtudes. As inclinações perniciosas do homem derivam dos apetites despertados por motivos formais (liberdade e poder), ambição das honras, poder e riquezas; materiais, relativos a um objeto: desejo sexual, bem-estar material e gozo social (diversões e entretenimentos). Por fim,

apetites referentes ao usufruir dos dois primeiros: amor à vida, à saúde e à comodidade. Aos apetites humanos associam-se os vícios: inveja, ingratidão, intemperança, avareza e preguiça. Não sendo nem “bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza” (Kant, 1996, p. 102) , resta ao homem elevar-se à moralidade ascendendo às noções de dever e lei traduzidas na prática das virtudes: magnanimidade, beneficência, lealdade, honradez, modéstia, temperança, decência e pacificidade.

Kant se afasta, assim, do otimismo de Rousseau e de seu bom selvagem. Preocupado, lembra que apesar do mal não provir da natureza, -o homem “na ausência de estímulos é inocente” (1996, p.102),-esse pode se manifestar provocado pelos próprios erros e descaminhos do homem que o levam a se afastar de suas primeiras disposições, potencialmente voltadas ao bem. Nada garante que, entregue a si mesmo, tais disposições não sejam sufocadas e neutralizadas, desvirtuando-se e resultando em ações nocivas a si mesmo e aos outros. A disposição para o bem pode ser obscurecida, sufocada, mas nunca eliminada. A lei moral inscrita no mais profundo do indivíduo não pode jamais ser completamente aniquilada (CRP, p.44).

Sendo assim, por mais corrompido ou degenerado que esteja o homem, sempre haverá a possibilidade de operar uma transformação no sentido do bem. Nessa afirmação existe um postulado implícito que fundamenta a ação educativa:

“O que aqui é postulado é a possibilidade que cada membro da humanidade sempre tem de combater o mal dentro de si, de dominar seus pendoros naturais e de dominar a liberdade de seu livre-arbitrio, respeitando a lei moral” (Vincenti, 1994, p. 30,31).

O ideal pedagógico kantiano vincula-se, pois, ao projeto mais amplo do Iluminismo, empenhado na conquista da liberdade humana. Afirma a existência de uma razão capaz de livrar o homem do obscurantismo, da superstição e da tirania. Une o projeto de educação aos objetivos de emancipação conduzidos por uma racionalidade que almeja a justiça e a liberdade. Verificar a fertilidade desse ideal implica em reconstituir o trajeto da razão ocidental primordialmente constituída como razão emancipatória, comprometida com a ética e a liberdade até o predomínio dos conteúdos instrumentais, reduzindo a razão ao pragmatismo, ao utilitarismo, ao cálculo.

CAPÍTULO 2

TEORIA CRÍTICA: RAZÃO E EDUCAÇÃO

2.1. QUEDA E AUTO-CRÍTICA DA RAZÃO

A denominada Escola de Frankfurt foi fundada originalmente sob o nome de Instituto Para a Pesquisa Social, em 1924, com o objetivo de sistematizar a história do movimento operário e do socialismo. Inicialmente voltado para a economia, a partir de 1931, com a ascensão de Max Horkheimer (1885-1973) à direção do instituto, a hegemonia passa a ser de estudos de filosofia numa tentativa de atribuir à subjetividade, à consciência e à cultura a importância devida na história. Horkheimer espera que os estudiosos do Instituto possam ajudar a revelar “a interconexão entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico do indivíduo, e as transformações no âmbito da cultura...”(Horkheimer, 1972 Apud Giroux, 1986, p. 23) abrangendo não apenas arte, ciência e religião mas o direito, a ética, a moda, a opinião pública, as diversões etc. Reúne pensadores como

Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898 – 1979), Walter Benjamin (1892 – 1940), e outros. No bojo de estudos de autores como Platão, Kant, Hegel, Marx, Schopenhauer, Bergson, Heidegger vai se constituindo a teoria crítica, incorporando o pensamento desses filósofos tradicionais (denominação frankfurtiana), ao mesmo tempo em que se opõe ao pensamento identitário, da não-contradição, presente nesses pensadores. Por outro lado, uma referência sempre presente, numa relação de tensão e fecundidade, é a de autores marxistas como Lukács (1885 – 1971) e Korsch (1886 – 1971), que nesse período lançam importantes obras.

Esse heterogêneo grupo de pensadores aglutinados em torno do Instituto possui origens diferentes, produz obras distintas, perspectivas diversas, e expressou de maneira não unitária ou monolítica os grandes impasses e perplexidades vivenciadas num tempo marcado por revoluções derrotadas ou deturpadas, totalitarismos de direita e esquerda, guerras e campos de concentração.

Neste capítulo apresentamos os elementos centrais da crítica à razão desenvolvida por dois dos principais representantes desse grupo de intelectuais, Adorno e Horkheimer, e o percurso da razão que

gradativamente constitui-se como razão subjetiva, baseada no “funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento” (Horkheimer, 1976, p. 11). A ação racional volta-se para a adequação entre meios e fins, sem considerar o conteúdo específico dessa ação. O agir traz a marca do procedimento, a ênfase nos meios, a utilidade do resultado, tornando-se equivalente a “capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (Horkheimer, 1976, p. 13).

A razão subjetiva enquanto modo de pensar predominante faz da derrota da razão objetiva sua força. Para Horkheimer todos os grandes sistemas filosóficos estavam fundados sobre uma teoria objetiva da razão, o que significa dizer: a razão é entendida não como um atributo individual, mas referida a uma totalidade maior composta pelas relações sociais, instituições e natureza. Por isso, “o grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com essa totalidade” (Horkheimer, 1976, p. 12). A razão subjetiva, pela sua limitação ao interesse restrito e imediato do indivíduo, subordinava-se às determinações de uma razão dotada de universalidade, orientada pela

preocupação com conceitos de bem e destino humano e, sobretudo, com a questão dos fins últimos e a maneira de realizá-los. Muito distante está a ênfase dada à adequação meios e fins, sobretudo porque, antes de instrumento de coordenação de ajuste entre meios e fins, trata-se de conferir à razão a determinação dos próprios fins.

A razão que se subjetiva também se formaliza. Abstém de qualquer pronunciamento sobre ações ou intenções humanas, retira-se para o inexpugnável reino do método, onde mais vale a eficiência, portanto, excluídas estão as preferências, emoções e esvaziada está a razão de conteúdos significativos, restando-lhe o honroso título de “faculdade intelectual”, a serviço de uma racionalidade reduzida à utilidade.

Ora,

“tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos” (Horkheimer, 1976, p. 29).

Absolutizando a escolha dos meios, abdica da discussão sobre os fins, sentido e significado das ações humanas. Não há sentido em se falar de verdade quando os ideais, princípios éticos e políticos não são

mais definidos tendo como referência sua racionalidade, mas outros fatores como a predileção ou a escolha. A razão retira seu veredito sobre as normas sociais, a legislação, a política nacional e internacional, não mais regula as relações humanas e a relação dos homens com a natureza.

A razão objetiva pressupunha uma ordem ou estrutura própria da realidade, resultando em ações e comportamentos que reflitam essa ordem, independente de qualquer outro determinante. Uma ordem racional pode conduzir a escolhas que se harmonizem com essa racionalidade. É isso o que torna possível pensar uma sociedade organizada segundo critérios, conceitos ou finalidades racionais, como pensa Platão quando formula sua República ou a filosofia racionalista do século XVII que procura na razão uma forma de compreensão universal capaz de fornecer uma justa doutrina do homem e da natureza. Resulta em positivista uma ciência envolvida pelas certezas do método e deslocada das relações sociais onde se efetiva.

A objetividade elevada em princípio supremo oculta o desprezo pelas considerações sobre os valores, os interesses e os objetivos do conhecimento. Um saber voltado para a imediatez da aplicação, para a maximização dos resultados e para o aprimoramento dos procedimentos substitui um pensar sobre as condições e possibilidades da vida humana,

concebido como pressuposto para a liberdade e a justiça. Queremos compreender como a razão, órgão da liberdade, sob a organização social capitalista, submissa à produtividade e à eficiência revela seu lado sombrio e repressivo. Como o predomínio da dimensão instrumental resulta na paralisia de sua dimensão ética, preocupada com a justiça e a felicidade humanas. Finalmente, como o pensamento coisificado invade todas as esferas da vida e torna o sonho de uma sociedade organizada em bases racionais no pesadelo da sociedade totalmente administrada, em muitos sentidos, totalitária sem o totalitarismo.

“Mas, completamente iluminada a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal” (Adorno & Horkheimer, 1991, p. 3). Essa frase presente no clássico texto de Adorno e Horkheimer intitulado *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, explicita o projeto desses autores de efetuar uma crítica da razão. Importa, no entanto, conhecer os termos em que se realiza essa crítica, seu alcance e limites e, por que não, os impasses a que ela conduz.

Ao tomar a razão como objeto de reflexão, pretendem estabelecer diálogo com toda uma tradição do pensamento, que se confunde com a própria trajetória da filosofia ocidental que traz como traço distintivo

a hegemonia da razão, ou melhor, a onipotência que esta, gradativamente, assume e consolida como instrumento de dominação dos homens e da natureza. Como foi mencionado acima, essa crítica ocorre no interior da tradição filosófica ocidental, vale dizer, efetua uma crítica à razão fundamentada racionalmente, portanto, sem recorrer a outras instâncias e paradigmas que não os da própria razão. Nesses autores a razão tematiza a si própria, é levada a indagar-se em seus próprios termos, adotando seus padrões e questionando sua pretensão e suas insuficiências. Estamos longe de qualquer postura irracionalista que busca refúgio em outras categorias diferentes daquelas da racionalidade.

Na perspectiva da teoria crítica, a razão volta-se sobre si mesma, quer pensar a si própria, assume-se como um problema a ser resolvido. Em suma: a razão empreende uma radical “auto-crítica” (Tiburi, 1995, p. 12) sem, contudo, abdicar de si própria. “O pensamento não precisa ater-se a sua própria legalidade, mas pode pensar contra si mesmo sem renunciar a si mesmo” (Adorno in Tiburi, 1995, p. 18). Esse “pensar contra si mesmo” é incompatível com os sistemas filosóficos construídos ao longo da história ocidental que, desde Platão e Aristóteles até Heidegger, segundo Adorno, têm se eximido de questionar a si próprios, embebidos

pela auto-suficiência de um pensamento que não coloca em dúvida seus pressupostos, alcance e objetivos.

Contra essa “hipóstase do lógos” (Tiburi, 1995, p. 12), que fundamenta toda a teoria tradicional é que Adorno e Horkheimer irão opor a teoria crítica, onde o “pensamento teórico compreende a si mesmo como hipótese e não como certeza”(Horkheimer, 1991, p. 43). A teoria tradicional impregna toda a concepção de ciência vigente que, sobretudo, a partir de Descartes, orienta as relações no mundo social e entre homem-natureza. Teoria, em sentido tradicional,

“equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais. Quanto menor for o número dos princípios mais elevados, em relação às conclusões, tanto mais perfeita será a teoria. Sua validade real reside na consonância das proposições deduzidas com os fatos ocorridos. Se, ao contrário, se evidenciam contradições entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista. Ou a observação foi falha, ou há algo discrepante nos princípios teóricos. Portanto, no que concerne aos fatos, a teoria permanece sempre hipotética” (Horkheimer, 1991, p. 31).

Essa concepção de teoria encontra fundamentação no início da filosofia moderna, tal como expressa por Descartes no terceiro princípio do método científico:

“Conduzir a ordem de acordo com os meus pensamentos, portanto, começando com os objetos de conhecimento mais fácil e simples, para então subir, por assim dizer, gradualmente, até chegar a conhecer os mais complexos, pressupondo nesses objetos uma

ordem que não sucede de modo natural” (Descartes in Horkheimer, 1991, p. 32).

Sobre esse princípio edifica-se a idéia predominante de ciência, tornando-se paradigma para todas as ciências, em que pese seu caráter dedutivo, próprio da Matemática. A partir de então verifica-se uma matematização das ciências, onde “a ordem do mundo abre-se para uma conexão de deduções intelectuais” (Horkheimer, 1991, p. 32). Horkheimer lembra que as proposições mais gerais vinculam-se à posição filosófica do lógico, citando, o caso de Husserl, que elaborou a “lógica mais avançada da atualidade”, para quem a teoria define-se como um “encadeamento sistemático de proposições de uma dedução sistematicamente unitária” e a ciência significa um “certo número de proposições(...) tal como sempre surge do trabalho teórico, cuja ordem sistemática permite a determinação de um certo universo de objetos.” (Husserl in Horkheimer, 1991, p. 32).

O problema de tal concepção está na valorização excessiva da harmonia que se exige das partes do sistema, conduzindo à supressão de qualquer possibilidade de contradição, sendo, aliás, a exclusão da

contradição uma condição que se requer de todo sistema teórico. Na verdade, esse conceito tradicional de teoria tende a resultar numa substituição das próprias teorias por elaborações matemáticas, onde nomes dão lugar a sinais advindos da matemática para caracterizar e definir os objetos. Os conceitos teóricos transformam-se em símbolos matemáticos. Se essa matematização da teoria transforma-se em procedimento corrente nas ciências naturais, também penetram as ciências humanas que assumem esse modelo como seu. A história e a sociologia são exemplos típicos dessa homogeneização de procedimentos. “Elas se vêem na contigência de fazer de qualquer maneira o mesmo que as Ciências Naturais, mais venturosas, cuja possibilidade de aplicação está fora de dúvidas” (Horkheimer, 1991, p. 33). Estender à sociedade a perspectiva matematizante presente no cartesianismo significa optar por “métodos de formulação exata (...) cujo sentido está em estreita conexão com o conceito de teoria (tradicional) esboçada acima, que são muito apreciados por esses cientistas” (Horkheimer, 1991, p. 33).

Na ótica cartesiana o que está em jogo é a própria possibilidade da administração do mundo, baseada num controle preciso de seu mecanismo interno de funcionamento. Ao se estabelecer a dicotomia entre

um saber intelectualmente construído e um fato concretamente dado, define-se o conceito de teoria como adequação de um pólo ao outro, i.e, intelecto e realidade, onde o primeiro deve fazer subsumir o segundo, reduzindo-o às expectativas e leis ditadas pela construção intelectual. Em outras palavras, subordina-se a realidade concreta aos imperativos intelectualmente elaborados, devendo essa enquadrar-se a estas exigências. Do ponto de vista tradicional “opera-se com proposições condicionais, aplicadas a uma situação dada” (Horkheimer, 1991, p. 35) na qual manifesta-se o intuito do cálculo e da previsão, logo, do controle. Trata-se da emergência do mesmo princípio de identidade que busca uma adequação rigorosa do pensamento e do real, banindo a contradição, a alteridade, a diversidade, a pluralidade.

▪ Domínio da natureza e do homem são objetivos comuns na concepção de ciência triunfante desde Descartes. Afirma Horkheimer:

“O manejo da natureza física, como também daqueles mecanismos econômicos e sociais determinados, requer a enformação (Formung) do material do saber, tal como é dado em uma estruturação hierárquica das hipóteses. Os progressos técnicos da idade burguesa são inseparáveis deste tipo de funcionamento da ciência” (1991, p. 35).

A aplicação do saber aos fatos resulta num saber aliado ao poder. A uniformidade, a regularidade tão enfaticamente buscadas no plano da natureza é equivalente ao princípio de identidade já criticado por

Horkheimer. Domínio da natureza e do homem, posto que a elaboração de regras capazes de anular, controlar ou ocultar as diferenças onde quer que se manifestem. Nesse momento a teoria degenera-se em ideologia, a razão em irracionalidade e a ciência perde qualquer destinação humana. A junção saber-poder torna-se possível porque “a técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital” (Horkheimer & Adorno, 1991, p. 4).

A razão que se apresentara como portadora da emancipação e felicidade humanas converte-se em instrumento de dominação. Esse é o percurso da razão emancipatória à razão instrumental que Adorno e Horkheimer irão descrever no livro de 1947, especialmente no capítulo intitulado *Conceito de Iluminismo*.

Paradoxalmente, uma sociedade que leva o processo de racionalização ao extremo resulta não em liberdade ou desalienação, mas em barbárie. A razão obcecada por fins de dominação se torna cega, trai as promessas de emancipação e conduz ao totalitarismo, aniquila o sujeito autônomo uniformizando as consciências, transforma a idéia de progresso

em catástrofe: “O progresso se paga com coisas negativas e aterradoras” (Horkheimer in Tiburi, 1993, p. 32). A teoria crítica denuncia essa queda da razão e se apresenta como um esforço radical de luta contra a barbárie que invadiu toda a vida em sociedade.

Adorno e Horkheimer buscam apreender como o projeto iluminista de libertar o homem pelo conhecimento resultou numa dominação ainda mais sofisticada do que aquela que subjugava pela autoridade da tradição e da superstição. A resposta a esta questão reside no modo como o conhecimento se tornou utilitarista e pragmatista. Como o saber tornou-se sinônimo de dominação. A busca da verdade cede à eficiência e à produtividade: “O significado é suplantado pela função ou efeito no mundo das coisas e eventos” (Horkheimer, 1976, p. 30). Desmitificar o mundo, eliminar da natureza todo o mistério, lançar luzes sobre as sombras das forças cegas que operavam sobre os fenômenos naturais significou instaurar o império do cálculo e da utilidade. Assim, “nenhum mistério há de restar e, tampouco, qualquer desejo de revelação” (Horkheimer & Adorno, 1991, p.4).

Iluminismo, na teoria crítica, não se reduz ao evento histórico assim denominado e conhecido como o século das luzes. Refere-se ao

movimento de formação da consciência que é anterior à Ilustração, remetendo-se posteriormente ao tempo mítico. Não separa, portanto, como Kant, luzes e trevas, mas leva em conta os elementos sombrios e noturnos da racionalidade. A *Dialética do Esclarecimento* quer explicitar o entrecruzamento entre mito e razão, evidenciando não uma ruptura definitiva entre ambos, mas a maneira como a estrutura de uma forma de conhecer está presente na outra. O iluminismo ao afirmar sua pretensão como via de acesso à verdade constitui a si próprio como nova mitologia:

“O Deus criador e o espírito ordenador são iguais entre si enquanto senhores da natureza. No homem, o seu ser feito à imagem de Deus consiste na sua soberania sobre o que existe, no seu olhar de senhor, no comando. O mito passa a ser iluminação e a natureza, mera objetividade” (Horkheimer & Adorno, 1991, p. 7).

Ambos, mito e iluminismo, têm uma origem comum: o medo da aniquilação, o desejo de auto-preservação frente ao desconhecido, a necessidade de dominar as forças hostis da natureza. Reação de um Eu que busca desesperadamente evitar a própria dissolução. No mito, o procedimento adotado é a mimesis empreendida pelo sacerdote, xamã ou feiticeiro, que reproduzindo gestos de cólera ou abrandamento procura tornar-se semelhante aos demônios ou potências naturais, neutralizando-os pela repetição de seus gestos sem, contudo, confundir-se com eles. Imitação que

preservava a separação sujeito e objeto, entre homem e natureza, enquanto realidades distintas que podiam ainda se comunicar como diferentes.

Ora, o que faz a ciência moderna? Abole o procedimento mimético e instaura o princípio de identidade:

“Embora seu ofício (do xamã) fosse o da repetição, ele ainda não se proclamara feito à imagem da força invisível, tal como faz o civilizado, para o qual, então, os modestos campos de caça se aviltam, convertendo-se num cosmo unitário, no conjunto de todas as possibilidades de exploração” (Horkheimer & Adorno, 1991, p. 8).

Em nome da identidade do espírito e da unidade da natureza dissolvem-se as qualidades. Desqualificada, a natureza converte-se em mero objeto de classificação e exploração e o “si-mesmo todo-poderoso converte-se em mero ter, em identidade abstrata” (Horkheimer & Adorno, 1991, p. 8).

Horkheimer chama a atenção para o modo como as qualidades são eliminadas em favor do arrolar de características comuns, tornando o conceito uma mera organização do material conhecido. Incorporando, para neutralizar, a argumentação mítica, o iluminismo a si mesmo como nova forma de mistificação. Reivindica para si uma autoridade só equiparável a onipotência da explicação mágica. O sujeito racional atribui-se como fonte

de todo sentido. A razão permanece na ignorância de seus próprios limites. O real converte-se em suporte de significação, desprovido de sentido imanente. Por isso, “O iluminismo é totalitário” (Horkheimer & Adorno, 1991, p. 5). Da natureza retira-se a especificidade, a diferença. Só existe enquanto número:

“O iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador relaciona-se com os homens. Ele os conhece na medida em que os pode manipular. O homem de ciência conhece as coisas, na medida em que as pode produzir. É assim que o em-si das coisas vem a ser para-ele” (Horkheimer & Adorno, 1991, p. 7).

A dominação no plano do pensamento conceitual, a racionalidade instrumental, estende-se ao conjunto da sociedade. A razão, reduzida a um pensar inspirado e modelado pela matemática, retira do pensamento a capacidade de pensar a si próprio. Incompatível com a exigência de servir como guia para a prática, imperativo da sociedade burguesa, a auto-reflexividade do pensamento, tarefa clássica auto-imposta, deixa de ser colocada. O pensamento se coisifica, transforma-se em ferramenta, cede à funcionalidade, torna-se instrumento. Submetida à instância econômica, serve-lhe como auxiliar, sua função, enquanto ferramenta, a fabricação de outras, seu sentido, fins, que escapam a qualquer

consideração humana. “Realizou-se finalmente sua velha ambição, a de ser puro órgão dos fins” (Horkheimer & Adorno, 1991, p. 22). Para Horkheimer:

“É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção” (Horkheimer, 1976, p. 29).

Realiza-se também na sociedade o mesmo processo levado a cabo na esfera do conceito: dissolução das qualidades, das diferenças, das coisas e dos homens. Frente ao mercado, a identidade própria a cada indivíduo, concedida enquanto distinção de um si-mesmo único, dilui-se na igualdade abstrata que torna cada um idêntico a todos os outros. O totalitarismo instaurado no pensamento erige-se como fundamento da sociedade totalitária e administrada racionalmente. Capitalismo e Socialismo, mais precisamente, as experiências do nazismo e do socialismo real, dramaticamente vivenciadas por esses autores, levam-os a concluir que ambos conduzem a uma forma de organização racional e totalizante da sociedade, que obstaculizam a possibilidade do indivíduo autônomo, conduzindo à uniformidade do pensamento e ações, controlando sua subjetividade, desejos, afetos, manipulando seu pensar, sentir e agir; a consciência individual sendo penetrada pelos conteúdos que interessam ao status quo, diluídos num coletivo homogêneo e massificante: “Socialização

radical significa alienação (Entfremdung) radical” (Adorno & Horkheimer in Tiburi, 1993, p. 24).

A educação não está imune à lógica da racionalidade positivista e pragmática. A escola irá incorporar ao seu funcionamento os pressupostos dominantes no conjunto da sociedade:

“Assim, verifica-se a legitimação dessa razão tanto pelos procedimentos pedagógicos(a seriação do saber, o sistema de avaliação, o predomínio dos procedimentos empíricos-experimentais, a organização dos currículos privilegiando o enfoque positivista) como pelo próprio conteúdo, que autonomiza o conhecimento e a profissionalização, nos moldes da razão subjetiva, ou seja, os cursos e os conhecimentos trabalhados pela escola perdem seu vínculo com as exigências das necessidades sociais e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder” (Prestes, 1995, p. 97).

2.2.ADORNO: EDUCAÇÃO X BARBÁRIE

2.2.1.O MAL -ESTAR NA CIVILIZAÇÃO: AUSCHIWITZ

Ainda que sem formular o que poderia ser chamada uma teoria educacional podemos encontrar em Adorno uma série de reflexões sobre o papel da educação em nossos dias. Suas idéias sobre o tema encontram-se

nos debates promovidos pela Rádio de Hessen, na Alemanha, no período entre os anos 1965 e 1969.

O ponto de partida dessas reflexões pode ser sintetizado na exigência de que “Auschwitz não se repita” (Adorno, 1995a, p. 119). A centralidade dessa aspiração reside no fato de que Auschwitz é a expressão mais contundente da barbárie que emergiu no seio de uma sociedade que se pretende racional e civilizada. Para Adorno, todo o esforço educacional deve estar voltado não para se precaver contra a iminência da barbárie, pois essa de fato já se manifestou e sua ameaça persistirá enquanto não forem eliminadas as causas que a provocaram.

Adorno assinala que “o retorno ou não do fascismo constitui em seu aspecto mais decisivo uma questão social e não psicológica” (1995a, p. 123). Porém, enfatiza o elemento psicológico por considerar que “os demais momentos, mais essenciais, em grande medida escapam à ação da educação...” (1995a, p. 123, 124). Definir o conceito de barbárie e vinculá-lo a objetivos educacionais constitui sua primeira intenção:

“Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando a civilização no mais alto grau de desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização,

mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (Adorno, 1995a, p. 155).

Encontramos nessa formulação uma preocupação comum presente nas análises de outro pensador interessado nas relações entre cultura e barbárie: Sigmund Freud. Referimo-nos aqui ao "*Freud, Pensador da Cultura*" (Mezan, 1985), cujas idéias sobre o tema podem ser encontradas em trabalhos como *O Mal-Estar na Civilização* (1930), *O Futuro de uma Ilusão* (1927) e *Psicologia de Grupo e Análise do Eu* (1921), entre outros e que são considerados referências indispensáveis para a educação. Adorno não apenas recomenda a mais ampla divulgação desses trabalhos, como incorpora vários pontos inicialmente presentes nos livros de Freud. A vocação à barbárie de nossa sociedade resulta da dialética que a fundamenta e lhe dá origem. No livro *O Mal – Estar na Civilização*, Freud assinala que a emergência da cultura, que coesiona os indivíduos e permite a vida em comum, se faz mediante exigências de renúncias instintivas e adaptação ao Princípio de Realidade, adiando ou substituindo a gratificação

desses instintos em nome da preservação da vida social. Sublimando-os, importa impedir o livre curso dos instintos, que têm sua energia transferida para objetos e atividades socialmente úteis (científicas, artísticas ou ideológicas) sobre as quais se estrutura a vida civilizada. Ora, a dinâmica repressão-sublimação, se permite a cultura, apresenta como contraponto uma poderosa “frustração cultural”, expressa em comportamentos hostis entre os indivíduos e esses e a sociedade.

Freud chama a atenção para os riscos de impedir a satisfação de um instinto não oferecendo uma gratificação correspondente e compensatória. A tendência à agressividade, “característica indestrutível da natureza humana” (Freud, 1974a, p. 136), e a sexualidade devem ceder em favor da vida social. Mas, “não é fácil aos homens abandonar a satisfação dessa inclinação para a agressão. Sem ela, eles não se sentem confortáveis” (Freud, 1974a, p.136). As limitações impostas à agressividade e à sexualidade são a contrapartida da obtenção de maior segurança, sem a qual a fruição da felicidade seria irrealizável. De qualquer modo, a repressão ou sublimação dos instintos não torna os indivíduos mais felizes, pois a renúncia é penosa demais e dificilmente suportável. A sociedade vive sob essa tensão permanente, onde a agressividade é um obstáculo à civilização e

“a defesa contra ela pode causar tanta infelicidade quanto a própria agressividade!” (Freud, 1974a, p. 168).

Segundo Adorno, “a civilização(...)fortalece o que é anticivilizatório”(1995a, p. 119). A consequência dessa constatação é quase trágica: “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (1995a, p.120). O mal-estar característico de nossa sociedade acompanha as contradições da dialética barbárie-civilização. Adorno está interessado no aspecto social desse mal-estar e descreve a situação em que a pressão civilizatória apontada por Freud alcançou dimensões intoleráveis:

“É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional” (1995a, p. 122).

A socialização, visando a integração social, gera tendências igualmente de desagregação, pois que mal oculta o descontentamento subjacente à civilização e a ordem estabelecida.

A agressividade, o ódio, o impulso à destruição são a contraface de uma sociedade ordenada aparentemente sob princípios racionais. O “lado escuro” dessa sociedade está sempre pronto a entrar em cena, constituindo-se numa permanente ameaça à vida social. Essa seria a “tendência imanente” à nossa sociedade. Nesse sentido, desbarbarizar coloca-se como a tarefa mais urgente que se reserva à educação. De que modo tal objetivo pode ser alcançado? Diante das dificuldades em se modificar as condições objetivas das quais emerge a barbárie, Adorno sugere uma “inflexão ao sujeito” capaz de revelar os mecanismos subjetivos que resultam no comportamento do algoz (1995a, p. 121).

Adorno aponta uma certa “fraqueza do eu”(1995a, p. 153) como um dos elementos a ser considerado nessa análise. Por “fraqueza do eu” entende a maneira pela qual vem ocorrendo o processo de formação do eu no contexto da dissolução das autoridades tradicionais, como a família, que deixa o indivíduo entregue à própria sorte. Frente à falência dessas autoridades, “as pessoas não se encontravam psicologicamente preparadas para a autodeterminação. Elas não se revelaram à altura da liberdade com que foram presenteadas de repente”(Adorno, 1995a, p. 123). Desamparadas,

desprovidas dos modelos orientadores da conduta, as pessoas encontram nos grupos o substituto para necessidades antes satisfeitas no interior da família.

Em seu trabalho sobre os grupos, Freud afirma que uma ligação libidinal está na base de sua coesão. Com isso quer resultar a natureza emocional que une o indivíduo ao líder e a cada membro em particular. Freud destaca a Igreja e o Exército como exemplos dessa afirmação. No primeiro caso, a liderança do grupo é representada por Cristo, chefe da Igreja Católica. No segundo, é o comandante-chefe que aparece como aquele que devota um amor igual a cada membro do grupo. Nesses dois grupos “cada indivíduo está ligado por laços libidinais por um lado ao líder(Cristo,o comandante-chefe) e por outro aos demais membros do grupo”(Freud, 1974b, p. 121). Esse vínculo emocional baseia-se numa ilusão: a de que o líder ama a todos igualmente. A rigidez desses laços explicam as duas principais alterações assinaladas por Freud na personalidade individual quando submetida à mente grupal: intensificação das emoções e retraimento da atividade intelectual.

Ora,

“Se cada indivíduo está preso em duas direções por um laço emocional tão intenso, não encontraremos dificuldade em atribuir a essa circunstância a alteração e a limitação que foram observadas em sua personalidade”(1974b, p. 122).

Mas não é apenas como catalisador do afeto do grupo que o líder pode servir como elemento de aglutinação:

“O líder ou a idéia dominante poderiam também, por assim dizer, ser negativos; o ódio contra uma determinada pessoa ou instituição poderia funcionar exatamente da mesma maneira unificadora e evocar o mesmo tipo de laços emocionais que a ligação positiva”(1974b, p.127).

Freud considera que em toda ligação afetiva reside um elemento de aversão e hostilidade reprimido. A aversão e a hostilidade pelo outro expressa um “amor a si mesmo”, narcísico:

“Esse amor de si mesmo trabalha para a preservação do indivíduo e comporta-se como se a ocorrência de qualquer divergência de suas próprias linhas específicas de desenvolvimento envolvesse uma crítica delas e uma exigência de sua alteração”(1974b, p. 129).

O grupo se apresenta como um obstáculo ao narcisismo, desviando o amor de si para o amor do outro ou o amor pelos objetos.

Na análise do grupo, Freud, para explicitar a natureza dos laços libidinais, recorre ao conceito de identificação, que surge como a mais primitiva expressão de um laço emocional. Pela identificação um indivíduo quer moldar o próprio ego segundo um modelo. Ocorre que ela contém um elemento ambivalente: pode expressar ternura ou rejeição por alguém

(1974b). Pela ação da repressão e fatores inconscientes pode acontecer que a passagem da identificação com o modelo resulte numa introjeção do mesmo, tornando-se objeto libidinal. A consequência dessa assimilação do objeto é a fratura do ego, cindido entre o que ele é e uma instância independente que Freud vai chamar de “ideal do ego” que se contrapõe ao restante do ego sob a forma de pesadas auto-censuras, auto-depreciação e uma implacável autocrítica, e recebe do narcisismo infantil a pretensão à auto-suficiência. Quando as exigências da realidade tornam-se irrealizáveis, provocando a insatisfação do indivíduo consigo mesmo, a pessoa pode “encontrar satisfação no ideal do ego” que se diferenciou do ego” (1974b, p. 138).

Em estudo anterior realizado nos EUA, Adorno, Horkheimer e outros pesquisadores procuravam compreender como se formam os tipos que caracterizam uma personalidade com inclinação para o fascismo. A *Personalidade Autoritária* (1950), procurava explicitar como a falência da família tradicional possibilitava a emergência de egos debilitados, carentes de identificação e predispostos à submissão diante de líderes carismáticos que lhes fornecessem modelos de conduta, ao mesmo tempo que elegiam

inimigos imaginários a serem excluídos e odiados. Esses sutis mecanismos psicológicos estão na base de atitudes racistas e preconceituosas.

Em outro texto (1986), Adorno, refletindo sobre o anti-semitismo, identifica nessa atitude resquícios arcaicos de impulsos sexuais reprimidos pela humanidade ao longo da história e que, conservados, retornam projetados no mundo ambiente. Essa falsa projeção opera uma metamorfose no sentido de ajustar o meio circundante à sua imagem e semelhança. Aqueles impulsos rejeitados como pertencentes ao sujeito são atribuídos aos outros, às vítimas potenciais. O desejo de matar presente no assassino é projetado em sua vítima, que, numa inversão imaginária operada pelo primeiro, aparece como perseguidor e ameaça a ser eliminada. Segundo Adorno: “Quem é escolhido como inimigo é percebido como inimigo. O distúrbio está na incapacidade de o sujeito discernir no material projetado entre o que provêm dele e o que é alheio”(1986, p.175).

O que está em jogo é a própria incapacidade do indivíduo em realizar a diferenciação entre pensamentos e sentimentos seus e dos outros, entre exterior e interior, a consciência de si e a consciência moral. A miséria e a infelicidade interiores derivadas da repressão, inaceitáveis para um ego pressionado pelo superego, são expelidas para o exterior que se torna palco

para os delírios, alucinações e manias de perseguição que caracterizam o comportamento paranóico. O anti-semitismo é a expressão irracional de um sujeito desprovido de reflexão: “Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre(...) como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar”(Adorno, 1986, p.176).

A desbarbarização como uma ação esclarecedora em si é possível na medida em que fazendo uso da psicanálise pode revelar, aos próprios praticantes e ao público, os motivos inconscientes da violência, tortura e assassinato. O esclarecimento geral da dimensão subjetiva do fascismo ainda que “não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes (...) ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao e extremismo”(Adorno, 1995a, 136).

2.2.2. EDUCAÇÃO: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO

Adorno, como Freud, considera que a primeira infância deve ser objeto de especial atenção por ser o momento em que se constituem os

traços duradouros do caráter. Uma educação infantil que estimula a autonomia não choca necessariamente com a noção de autoridade. Autonomia não se reduz, portanto, a um mero protesto ou revolta contra a autoridade (Adorno, 1995a, p. 176). Justificando seu argumento, Adorno lembra que estudos empíricos demonstram que as crianças consideradas bem-comportadas tomaram-se adultos capazes de opiniões próprias. Ou seja autoridade e emancipação constituem partes de um mesmo processo. A interiorização de uma autoridade, como o pai, num dado momento da infância, posteriormente desmistificada e abandonada como ideal, permite que a criança elabore por si mesma novos padrões de conduta, sendo um momento necessário na conquista da autodeterminação. Mas Adorno rejeita categoricamente a perpetuação da submissão à autoridade como um incentivo à menoridade que resulta na “idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens”(1995, p. 177). Rejeitará, também, o culto à disciplina, à força, à competição.

Considerando a barbárie uma regressão à violência física, espera que “por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física”(1995a, p. 165). Quanto à disciplina Adorno lembra que: “O elogiado objetivo de ‘ser duro’

de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral” (1995a, p. 128). Uma observação de Freud esclarece sua crítica à educação oferecida aos jovens:

“Que a educação dos jovens nos dias de hoje lhes oculta o papel que a sexualidade desempenhará em suas vidas, não constitui a única censura que somos obrigados a fazer contra ela. Seu outro pecado é não prepará-los para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos. Ao encaminhar os jovens para a vida com essa falsa orientação psicológica, a educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos.” (1974a, p. 158).

A incapacidade de exercício da autonomia, em que o indivíduo obedece aos imperativos da própria razão, torna a obediência a normas e mandamentos externos o referencial para a conduta, resultando numa condição de heteronomia. A mesma sociedade, que em outro momento exigia a constituição de sujeitos individuados, dotados de iniciativa, disposição e autonomia, conforme os preceitos do liberalismo, baseia-se agora em complexas formas de organização e gerenciamento centralizado, na produção controlada rigidamente pelos monopólios, resultando na expropriação psicológica dos indivíduos, anula qualquer resquício de

subjetividade livremente constituída. Em seu extremo, essa sociedade, sob a forma fascista, desemboca na identificação cega do indivíduo com os coletivos e desses com os líderes. No interior de uma sociedade totalmente administrada não há lugar para a autonomia e a individualidade. O próprio superego, consciência moral, é substituído por autoridades externas:

“Em vez da interiorização do imperativo social — que não apenas lhe confere um caráter mais obrigatório e ao mesmo tempo mais aberto, mas também emancipa da sociedade e até mesmo faz com se volte contra ela- tem lugar uma identificação pronta e imediata com as escalas de valores estereotipadas” (Adorno & Horkheimer, 1986, p. 185).

Por isso, Adorno (1995a, p. 169) defende a atualidade do programa kantiano contido no ensaio sobre o Esclarecimento. Contra a irracionalidade produzida pela heteronomia ele vai reencontrar a aptidão, proclamada pelo Iluminismo, do homem em servir-se de seu próprio entendimento: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”(1995a, p.125). Para a educação, combater o retorno do horror significa assumir como objetivo a “produção de uma consciência verdadeira” (1995a, p. 141). Com essa definição, Adorno

manifesta sua recusa às propostas pedagógicas centradas em modelos ideais que apenas “glorificam a heteronomia”, impondo a modelagem de pessoas segundo padrões exteriores. Rejeita também a compreensão limitada do conceito de consciência como “capacidade formal de pensar”, entendendo-a como um “pensar em relação à realidade, ao conteúdo”(1995a, p. 151). Assim, consciência aqui é sinônimo de emancipação e racionalidade. Segundo Adorno, uma educação baseada na imposição de modelos externos, “que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias”(1995a, p.142). A educação assume assim o sentido de uma auto-reflexão crítica que previna contra as identificações com os coletivos, ao mimetismo social, que anulam o sujeito, diluindo suas motivações próprias em favor dos interesses do coletivo.

Em sua análise da subjetividade produzida pela sociedade administrada, Adorno permite concluir que a dissolução do sujeito se opera no grupo e na submissão a modelos heteronômicos, mas destaca também um tipo psicológico bastante comum: “a pessoa individualizada que insiste

estritamente no interesse próprio, e que, num certo sentido, considera a si mesma como fim último...”(1995, p, 153). Destaca assim a importância da técnica em nossa sociedade, sua interferência na psicologia individual, a ponto de gerar pessoas totalmente identificadas com ela, completamente submetidos à sua instrumentalidade, derivando uma relação irracional e patológica que, em última instância, transforma-se em um fim em si mesma, absorvendo a própria capacidade de amar dos indivíduos.

A “fetichização da técnica” resulta em:

“pessoas incapazes de amar(...) Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios”. Seu amor é dirigido, assim, para “coisas, máquinas enquanto tais” (Adorno, 1995, 133).

Frieza, indiferença, incapacidade de amar, são os traços psicológicos de uma sociedade constituída não mais pela atração, e sim pela busca desenfreada dos próprios interesses. Esse embotamento emocional tem sua importância na ocorrência de um fato como Auschwitz:

“se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então

Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito” (1995, p.134).

O “impulso grupal” expressa “um enturmar-se de pessoas frias que não suportam a própria frieza mas nada podem fazer para alterá-la. Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar” (1995a, p. 134).

Adorno está consciente que a educação envolve pelo menos duas dimensões: um momento de adaptação, no qual se enfatiza o caráter mais socializante, de preparação e orientação dos indivíduos para a vida, e um momento de resistência, no qual deve prevalecer a defesa contra o conformismo e uniformização, buscando permitir o que existe de original em cada indivíduo, portanto, estabelecendo um contraponto às tendências homogeneizantes e coletivistas presentes na sociedade. Graças a intensidade e força com que o real se impõe, o momento de resistência torna-se o mais significativo: “Ela (a organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante) exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (Adorno, 1995a, 143). Graças a essa imensa força da realidade em se impor primordialmente aos homens, a adaptação ocorre até mesmo prescindindo da educação, produzindo um “obscurecimento da

consciência pelo existente” (1995a, p.143). O momento de resistência, diante do “conformismo onipresente”, apresenta-se como o mais importante, devendo, inclusive, criticar o “realismo supervalorizado”, na verdade, “pseudo-realismo”:

“Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor” (1995a, p.145).

Refletindo sobre a formação para a individualidade e a função social das pessoas, Adorno conclui que “no mundo em que nós vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos”. Portanto, o indivíduo hoje só existe como “impulsionador da resistência” (1995a, p. 154). É preciso, inicialmente, perceber que esse núcleo de resistência se vê assaltado em todas as dimensões de sua vida pela pressão formadora da sociedade, que a tudo submete e absorve, limitando as possibilidades de orientar sua existência em termos autodeterminados. Vê-se que estamos diante de um enorme obstáculo, isto é, a configuração impositiva de uma ordem heterônoma que se afirma perante o indivíduo mediante inúmeras instâncias

que definem suas determinações. O maior desafio aos objetivos emancipatórios é, nada mais que o próprio mundo social organizado. Trata-se, finalmente, de uma contradição social, pois o que está colocado é a tensão entre as determinações sociais externas que invadem a paisagem interior das pessoas e a livre determinação de cada um. Como resistir em um mundo onde são cada vez mais reduzidos os espaços de autonomia, em que o indivíduo pode experimentar uma vida conscientemente determinada? Onde o indivíduo reduz-se à sua funcionalidade na ordem das coisas?

Seguramente nosso tempo é bastante diferente daquele que Kant chamou de “época de esclarecimento”, pois se aquele experimentava uma recusa e um combate às instituições heterônomas, o nosso assiste ao fortalecimento das instâncias externas modeladoras da consciência, dentre as quais, por sua sutileza, destaca-se a denominada indústria cultural, da qual falaremos em seguida. Nesse ponto temos que ampliar nossa reflexão para além dos objetivos educacionais em sentido restrito, para incorporarmos os elementos mais amplos da análise de Adorno sobre a cultura e a formação na sociedade administrada. Antes disso, e antecipando as frequentes objeções ao ceticismo adorniano vale lembrar que, consciente das dificuldades, ele sabia que: “a única concretização efetiva da

emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e a resistência” (1995a, p. 183).

2.3. FORMAÇÃO CULTURAL, SEMICULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL

Em *Teoria da Semicultura* (1992, p. 56) Adorno afirma que a “cultura não tem nenhuma outra possibilidade de sobreviver senão a auto-reflexão crítica sobre a semicultura, em que necessariamente se converteu”. Pensar sobre a formação cultural é pensar também sobre a falência da formação cultural. Assim, não se trata de considerar apenas a crise do sistema educacional como local prioritário de formação. Esta hoje é uma “semiformação socializada”, baseada na “onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não precede à formação cultural, mas a segue”(1992, p. 31).

A idéia de formação está ligada, conforme vimos no cap. I, à ascensão da burguesia, via revoluções industrial e francesa, apresentando-se como um conjunto de qualidades que distinguem o indivíduo burguês em sua oposição à subjetividade feudal. Foram essas qualidades que

“tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, não

foi apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses: sem ela dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como encarregado ou como funcionário” (Adorno, 1992, p. 36).

Na tradição burguesa a formação está referida ao “indivíduo livre, radicado em sua própria consciência”, “condição de uma sociedade autônoma”, capaz de “tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre”(1992,p.35). A formação seria o processo pelo qual se realizaria a utopia de uma classe ainda tomada de ímpeto revolucionário: “uma sociedade burguesa de seres livres e iguais”(1992,p.35). Ora, sabemos dos descaminhos da revolução burguesa e suas promessas. A universalização do conhecimento esbarrou nos limites do “processo capitalista de produção” que “negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”(1992, p. 36).

Ao proletariado nega-se a formação oferecendo a semiformação. A democratização da cultura é sobretudo socialização da semicultura. A cultura, que comporta uma dupla natureza, adaptação mútua e protetora frente à natureza e autonomia face à ordem social, resultou no meio mais eficaz para promover a solidariedade social, reforçando os

conteúdos socializadores, constituindo-se num elemento de coesão social. o que se obtém mediante o sacrifício da dimensão crítica, negativa e utópica que possui. Cultura afirmativa cumpre a função ideológica de integração:

“...se fornecem às massas, através de inúmeros canais, bens de formação cultural que, por estarem neutralizados e petrificados, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais não existe nada de demasiado elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, na base dos mecanismos de mercado, à consciência daqueles que foram excluídos do privilégio da cultura- e aos que se tinha que modificar como primeiro passo do processo”(Adorno, 1992, p. 37, 38).

O principal meio de veiculação dos produtos semiculturais é a indústria cultural. Essa expressão é cunhada por Adorno-Horkheimer em oposição à cultura de massas, pois esta não é nem cultura nem é produzida pelas massas. Ao fundir a alta cultura com a cultura popular, a indústria cultural “força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com o prejuízo de ambos”(Adorno In Cohn, 1997, p. 287). Se em todo progresso existe a contrapartida da regressão, da involução e da barbárie compreende-se como os avanços materiais não resultam necessariamente em benefício para o espírito. Por isso, Adorno aponta como o progresso técnico dos meios, que poderia proporcionar o acesso de todos à cultura resulta numa “ideologia comercial

semidemocrática”(Adorno, 1992, p.46). O que poderia soar como uma demanda progressista assume nas condições atuais um caráter reacionário, pois a indústria cultural e sua semiformação representam a conquista do espírito pelo “caráter de fetiche da mercadoria”(Adorno, 1992, p. 45). Como mercadoria o bem cultural subordina-se ao interesse do lucro. Os produtos oferecidos por essa indústria refletem, no plano da cultura, o triunfo da razão instrumental. Na “cultura de massas”, as massas são o receptáculo de uma produção calculada, racionalmente orientada, industrialmente produzida, e, como tal, obedecendo aos imperativos do mercado. Suas características são: estandardização e estratificação dos produtos culturais, empobrecimento estético, degradação do erudito e do popular. Para Olgária Matos,

“sua lei é a novidade, mas de modo a não perturbar hábitos e expectativas, a ser imediatamente legível e compreensível pelo maior número de expectadores ou leitores. Evita a complexidade, oferecendo produtos à interpretação literal, ou melhor, minimal” (1993, 70).

O conteúdo dessa produção preocupa-se em ratificar, reafirmar e reforçar o estado atual de consciência das massas: “A recepção deixa de obedecer a critérios imanentes e se limita ao que o cliente crê obter deles”(Adorno, 1992, 46).

O mercado cultural se alimenta dessa “semiculta necessidade” despejando sobre o público

“biografias romanceadas, que informam sobre os fatos culturais e, ao mesmo tempo tempo, constroem identificações baratas e vazias, ou o resumo de ciências inteiras, como a arqueologia ou a bacteriologia, adulteradas em excitantes grosserias. Convencem o leitor de que está a par das coisas” (Adorno, 1992, 46).

Oferece, ainda, informações e conselhos de cunhos normativo, insignificantes ou simplificados, prescreve padrões de comportamentos conformistas ou estereotipados, mobiliza o desejo e adia sua gratificação, retiram dos indivíduos toda originalidade e espontaneidade, atrofiando a criatividade e a imaginação. A ação da semicultura sobre a subjetividade resulta nociva quando elimina dessa a capacidade de ter experiência e construir conceitos:

“A experiência, a continuidade da consciência em que perdura o não presente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo, fica substituída por um estado informativo pontual, desvalorizado, intercambiável e efêmero e que se deve destacar que ficará borrado no próximo instante por outras informações”(Adorno, 1992, p.51).

Elimina-se a “conexão de um viver em si” e a capacidade de julgamento por um enfático “é isso” que expressa a “linguagem do

presumido”, a “ontologia da semiformação” (Adorno, 1992, p. 50). A semiformação obscurece a relação com o tempo, fragilizando a memória, “síntese da experiência”, substituindo o conceito pelo clichê. Segundo Adorno: “quem dispensa a continuidade do juízo e da experiência se vê provido, por tais sistemas, de esquemas para subjugar a realidade”(1992, p. 52). A consciência semiculta, incapaz da experiência, se compraz nos substitutivos que a indústria cultural oferece. Adere aos produtos culturais sem percebê-los como tais, recusa qualquer elemento que perturbe a satisfação proporcionada. Por isso, o semiculto vai excluir “os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito”(Adorno, 1992, p. 53). Essa postura defensiva resulta em ressentimento contra

“qualquer coisa que ouse conservar uma função de autoconhecimento. Sob a superfície do conformismo, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural. Ao mesmo tempo que se apossa fetichisticamente dos bens culturais está sempre na iminência de destruí-los”(Adorno, 1992, p. 51).

2.4. TEMPO LIVRE

A análise adormiana da cultura na sociedade administrada desdobra-se contém, ainda, uma dimensão que revela muito sobre o modo

como a administração domina e retira do indivíduo os menores resquícios de autonomia, que da mesma forma contribui para a integração total dos indivíduos nesta sociedade: trata-se de suas reflexões sobre o tempo livre. Aqui também identifica a presença da indústria cultural, que apropria-se do próprio ócio dos indivíduos para impor padrões de lazer e diversão mecanizados, tecnicamente produzidos, obedecendo a mesma lógica da produção fabril, que longe de permitir uma suspensão da alienação do trabalho, torna-se um prolongamento deste, reproduzindo sua dinâmica e constitui-se numa preparação para a ela retornar. O que poderia ser um momento para o enriquecimento pessoal, criativo e espontâneo, livre e crítico é ocupado pelas distrações pré-fabricadas, obedecendo a mesma sucessão de operações rigidamente planejadas e calculadas, como o trabalho na fábrica. “De modo que só se pode escapar ao processo de trabalho na fábrica e na oficina, adequando-se a ele no ócio” (Adorno, 1991, p. IX). Ocupar os sentidos dos homens, da saída da fábrica até o encontro com o relógio de ponto na manhã seguinte ou tornando seus fins-de-semana uma antecipação preparatória para o regresso ao trabalho na segunda-feira é parte da dominação espiritual dos homens aos desígnios da sociedade

completamente racionalizada e administrada, que não exclui nem mesmo o lazer ou a privacidade da lógica da razão instrumental.

Lembro, encerrando esse capítulo, que os frankfurtianos insistiam na necessidade do trabalho teórico num mundo que cultua a prática, produtivista, antiteórico e utilitário imerso na semicultura e na barbárie. Razão e cultura para esses autores são as armas principais na luta pela preservação da possibilidade de emancipação

“A hostilidade que reina hoje em dia na opinião pública a qualquer teoria se orienta na verdade contra a atividade modificadora ligada ao pensamento crítico. Se o pensamento não se limita a registrar e classificar as categorias da forma mais neutra possível, isto é, não se restringe às categorias indispensáveis à práxis da vida nas formas dadas, surge imediatamente uma resistência. Para a grande maioria dos dominados prevalece o medo inconsciente de que o pensamento teórico, faça aparecer como equivocada e supérflua a acomodação deles à realidade, o que foi conseguido com tanto esforço” (Horkheimer, 1991, p. 91).

Fizemos, até aqui, uma reconstituição de uma idéia de educação centrada na constituição do sujeito autônomo com vista a sua emancipação, pressuposto esse inspirado na afirmação iluminista do

potencial libertário da razão, que, como vimos, se degrada juntamente com a consolidação da burguesia, que abandona esse potencial e subordina, limitando, a esfera da razão à instrumentalidade. Retomamos o conceito formação para demonstrar como esse ideal está na própria concepção moderna de educação que surge incorporando, além do adestramento profissional, a dimensão subjetiva e ética dos indivíduos. Com Adorno, o ideal pedagógico iluminista volta à tona, enriquecido com a crítica à razão e com os obstáculos inconscientes que cerceiam o exercício da maioridade.

2.5. MARCUSE: CRÍTICA DA RAZÃO TECNOLÓGICA

As transformações decorrentes dos avanços do conhecimento científico constituem-se o traço distintivo de nossos dias. Microeletrônica, automação, microbiologia, engenharia genética e nuclear são alguns dos campos em que os progressos são mais visíveis. Crescentes e profundas, essas transformações, de alcance ainda indefinidos, configuram uma verdadeira revolução científico-técnica que tem alterado de modo radical nossa maneira de viver, pensar e produzir (Shaff, 1995). A ciência, junto à técnica, consolida-se como força produtiva direta, impulsionando a acumulação do capital, reorganizando os processos de trabalho e

qualificando-se como setor privilegiado de investimento de capitais sob a forma de empresas direcionadas para a produção de sofisticadas tecnologias. Esse modo emergente de organizar a produção é decorrência direta da utilização de novos meios de trabalho que assumem a forma de tecnologia enquanto expressão prática da ciência.

Consideramos a sociedade que emerge com a atual revolução científico-técnica como um momento da trajetória de domínio da razão instrumental, cujas características essenciais foram assinaladas por Marcuse em seus estudos sobre a industrialização da sociedade. A sociedade tecnológica vincula mais fortemente ainda a ciência à produção, ao mesmo tempo tecnificando a ciência e cientificando a indústria, de maneira que o progresso técnico se afirma como força produtiva e impõe modos de ser e pensar que define um certo campo conceitual, horizontes de possibilidades sustentados pela esfera instrumental da razão, resultando numa ideologia hegemônica, em que a necessidade técnica legitima a organização social.

Marcuse (1996) define a tecnologia como um processo social, em que a técnica, ou o aparato técnico da indústria, transportes e comunicação,

constitui-se como um dos elementos. Tecnologia é, ainda, modo de produção, incluindo instrumentos, dispositivos e invenções característicos da era da máquina. Enquanto processo social, a tecnologia poderá ser utilizada segundo as intenções dos grupos sociais. Pode servir tanto como instrumento de controle ou dominação quanto de liberdade, produzir a abundância e a escassez, intensificar ou abolir o trabalho humano. É objeto de disputa entre projetos sociais, que lhe conferem direção e define as formas de sua utilização.

Na linha desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Social, Marcuse elabora uma análise da sociedade industrial, demonstrando o vínculo que articula o surgimento de uma nova racionalidade ao lado de novos padrões de individualidade. A era da maquinaria dissolve a racionalidade tradicional e modifica os padrões de individualidade valorizados até a disseminação das máquinas pela sociedade. No início da revolução burguesa o indivíduo era considerado o sujeito portador de normas e valores inatacáveis, protegido contra qualquer autoridade que se impusesse exteriormente. Essas normas e valores expressavam uma maneira de viver livremente definida pelo próprio indivíduo. Como ser racional pressupunha-se que o homem fosse capaz de

definir seus objetivos racionalmente e que fosse “constantemente guiado e controlado pelo pensamento autônomo (Marcuse, 1996, p. 114.115).

A racionalidade individualista realizava-se na liberdade de atuar no mercado segundo sua capacidade, como propõe o sistema de livre-iniciativa. A individualidade distinguia-se em decorrência do desempenho de cada um, na capacidade de perseguir objetivos e, mediante o trabalho, afirmar-se por suas realizações. Tal racionalidade “derivava a liberdade de ação da irrestrita liberdade de pensamento e consciência e media todos os padrões e relações sociais pelo interesse próprio e racional do indivíduo”(Marcuse, 1996, p. 134). É o tempo dos “pioneiros” e “conquistadores” que lutam pela apropriação da riqueza, com a natureza e com os outros homens. Diante da penúria liberam-se as forças humanas capazes de enfrentar a escassez. A liberdade de fazer valer suas capacidades frente aos outros homens, na competição por recursos, fortalece o individualismo como conduta aprovada socialmente. O declínio das formas liberais clássicas na economia é inseparável do predomínio da grande empresa sobre o sujeito econômico livre. A submissão do sujeito econômico aos desígnios da grande empresa vai eliminar a base econômica que permitiu a emergência da racionalidade individualista. As grandes empresas trazem consigo uma nova racionalidade,

a tecnológica, que irá impregnar não apenas os que estão diretamente envolvidos na produção de mercadorias, mas se converterá na forma de pensamento dominante em todas as esferas. Torna-se hegemônica nas fábricas e oficinas, escritórios, escolas e mesmo no lazer e entretenimento. O indivíduo que antes formulava seus propósitos torna-se ele próprio um objeto de coordenação e organização. Seu desempenho não é mais considerado tendo em vista a realização de objetivos autonomamente definidos. Ele será “motivado, guiado e medido por padrões externos a ele, padrões talhados para tarefas e funções predeterminadas” (Marcuse, 1996, p. 117). Uma eficiência padronizada será o referencial que julgará o desempenho individual:

“O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação apenas na medida em que é a reação apropriada aos requisitos objetivos do aparato, e sua liberdade confinada à seleção dos meios mais adequados para atingir um objetivo que ele não estabeleceu” (Marcuse, 1996, p. 117).

Configura-se uma condição de heteronomia, na qual a liberdade do sujeito limita-se ao cumprimento dos critérios de eficiência determinados pelo aparato. A racionalidade tecnológica penetra todas as dimensões consolidando-se como um “poder social” baseado na eficiência, conveniência, economia de tempo e energia, calculabilidade e segurança:

“Negócios, técnicas, necessidades humanas e natureza estão amalgamados em um mecanismo racional e instrumental” (Marcuse, 1996, p.119). Em que consiste precisamente essa racionalidade? Trata-se de “uma sequência de reações semi-espontâneas a normas mecânicas prescritas...” e “submissão eficiente à sequência previamente programada de meios e fins” , o que significa mobilizar todas as funções da razão para a manutenção do aparato (Marcuse,1996, p.119). É a conquista da racionalidade individualista pelo processo da máquina. O comportamento humano em todos os seus aspectos está determinado pela racionalidade da maquinaria: eficácia e eficiência a serviço do lucro e da concentração monopolista. No contato com a máquina o homem apreende o comportamento mecânico e aprende que “a obediência às instruções é a única maneira de obter os resultados desejados. Dar-se bem equivale a ajustar-se ao aparato. Não há espaço para a autonomia” (Marcuse, 1996, p. 119).

Em Marcuse (1969), identificamos uma nova função desempenhada pela tecnologia. Nas sociedades industriais avançadas a tecnologia cumpre dupla função: a reprodução material da sociedade e a legitimação da racionalidade dominante como a única capaz de proporcionar a melhoria nas

condições de vida. Tal racionalidade tecnológica cumpre ainda uma função ideológica de dominação, determinando atitudes, necessidades e aspirações:

“A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social... Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de ‘neutralidade’ da tecnologia não pode mais ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas” (Marcuse, 1969, p. 19).

Instaura-se uma “consciência feliz”, que crê na racionalidade do real e na eficácia da tecnologia como meio de satisfação das necessidades, paralisando a crítica e qualquer forma de oposição. Enfatizando a equivalência técnica=dominação Marcuse realça a razão técnica como um tipo de dominação metódica, científica e calculada empreendida sobre os homens. A técnica compreendida como ideologia explicita o seu conteúdo político, sua importância na manutenção da sociedade classista. A originalidade dessa formulação consiste em perceber que, nas sociedades tecnológicas, a dominação se faz não somente através da tecnologia, mas como tecnologia. Aqui as forças produtivas legitimam, elas mesmas, as relações de produção.

O modo de vida organizado pela sociedade tecnológica apresenta-se como o mais racional possível, amalgamando realidade e racionalização. O

processo de racionalização, em sua aparente racionalidade, faz com que os homens sequer concebam a possibilidade do protesto e da rebelião. A dominação ocorre de modo muito mais sutil, pois, ao impor seu padrão de racionalidade, a sociedade prescinde da coação externa como principal forma de controle. Penetrando a subjetividade leva os homens a abdicarem de sua liberdade, em nome da razão. Irracional é qualquer protesto que se oponha à racionalidade do real. Definida em termos de eficiência e segurança, a razão reduz-se a uma permanente reafirmação do mundo como está. Comportamento racional confunde-se com a “submissão razoável”, garantindo, assim, a “adaptação à ordem predominante”(Marcuse,1996, p.121). Dessa forma, convencem-se as pessoas de que estão se portando como manda a razão: “Os homens, ao seguirem sua própria razão, seguem aqueles que fazem uso lucrativo da razão”(Marcuse, 1996, p.125). Para que o convencimento e a adesão tenham êxito é preciso anular a dimensão crítica inscrita na razão e, ao mesmo tempo, excluir as características que definem a individualidade, como a autonomia. A racionalidade tecnológica consolida-se como forma de pensamento dominante, paralisando a função crítica do pensamento:

“A racionalidade, antes uma força crítica, transforma-se numa força de ajustamento e submissão. A autonomia da razão perde seu significado na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos e ações dos homens são moldados pelas exigências técnicas do aparato por eles mesmos

criado. A razão encontrou seu túmulo no sistema de controle, produo e consumo padronizados. Neste lugar, ela reina através das leis e mecanismos que garantem a eficcia, a eficiência e a coerência do sistema”(Marcuse, 1996, p. 122).

Despojado de seu atributo essencial, autonomia,  a própria existência do indivíduo que  sacrificada. O princípio do interesse próprio formulado pelo sujeito livre racional, base da sociedade individualista, cede a padrões externos que definem eles próprios quais so os objetivos que o indivíduo deve perseguir: “A busca do interesse próprio aparece agora condicionada pela heteronomia e a autonomia como um obstculo em vez de um estímulo para a ao racional” (Marcuse, 1996, p. 123). A sociedade organizada sobre a grande empresa capitalista precisa envolver os indivíduos em seu esquema de administrao, em seu sempre renovado esforço de coordenao e unificao segundo critérios racionais. As aes individuais no so mais efetivadas mediante a afirmao do “momento decisivo” que constitui a liberdade do eu, aquele momento no qual o indivíduo ultrapassa todas as dependências, momento de resistência e autonomia. Para Marcuse, o indivíduo mudou de funo: “de uma unidade de resistência e autonomia, passou a ser uma unidade de ajustamento e docilidade.  essa funo que aglomera indivíduos em massas” (Marcuse, 1996, p. 129).

De modo algum isolamento do indivíduo e a formação de multidões são contraditórios:

“A multidão é uma associação de indivíduos que foram despojados de todas as distinções ‘naturais’ e pessoais, sendo reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata, a saber, a busca do interesse próprio” (Marcuse, 1996, p. 127).

Se a individualidade não desapareceu, subsiste apenas como objeto de coordenação e organização em larga escala.

Seria errôneo, entretanto, concluir que Marcuse caíra vítima de qualquer fatalismo ou determinismo tecnológico. Coerente com sua concepção da tecnologia como processo social, alvo das disputas dos grupos sociais, para Marcuse é possível recuperar a “inocência política das forças produtivas” (Habermas, 1975, p. 309) se essas romperem os vínculos com o sistema de exploração e forem redirecionadas no “sentido do progresso”, ensejando uma ciência radicalmente diferente, no contexto de um mundo transformado. Numa sociedade nova, ciência e técnica estariam a serviço de uma nova racionalidade, capaz de emancipar os indivíduos da exploração e da tirania da natureza. Marcuse opera uma possibilidade de emancipação mediada pela razão, despojada de sua dimensão meramente operacional: “Além disso, a mecanização e a padronização podem um dia ajudar a

deslocar o centro de gravidade das necessidades da produção material para a arena da livre realização humana” (Marcuse, 1996, p. 138).

De todos os pensadores vinculados à teoria crítica, talvez seja Marcuse o que mais mantém em evidência a dimensão utópica que a sociedade tecnológica oferece:

“Quanto menos tempo e energia o homem precisa gastar para manter sua vida e a da sociedade, tanto maior a possibilidade de que possa ‘individualizar’ a esfera de sua realização humana. Para além do reino da necessidade, as diferenças essenciais entre os homens poderiam desabrochar: cada um poderia pensar e agir por si próprio, falar sua linguagem, ter suas próprias emoções e seguir suas próprias paixões. Não mais acorrentado à eficiência competitiva, o eu poderia crescer no reino da satisfação. O homem poderia, nas suas paixões, encontrar-se consigo mesmo” (Marcuse, 1996, p. 139).

CAPÍTULO 3

NOVAS TECNOLOGIAS, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO

3.1. A NOVA BASE TÉCNICA: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

As sociedades industriais avançadas descritas por Marcuse, nos últimos vinte anos entraram em nova fase. Na conhecida apropriação do avanço científico pela produção, agora utiliza-se da microeletrônica como base técnica produtiva, permitindo uma reorganização do processo de trabalho e produção que pode alcançar extraordinários níveis de produtividade e qualidade de bens e serviços. A sociedade industrial intensifica o uso da tecnologia na fábrica, no escritório, nos serviços e na movimentação do capital financeiro internacional que “flutua” pelos países no ritmo permitido pela aceleração das comunicações. A informática, sobretudo, penetra em todos os setores da sociedade. Aprofundam-se as tendências apontadas por Marcuse sobre a ideologia da sociedade industrial.

agora com a impregnação da racionalidade tecnológica em todas as dimensões da vida, impondo uma lógica que aprisiona ainda mais o já desprovido indivíduo, reduzindo seus poucos momentos de autonomia. Subordinada a eficiência do capital, a revolução tecnológica em curso produz não a integração econômica e social, apontada por Marcuse, como em outros momentos de expansão da sociedade industrial, mas apenas a integração ideológica, na prática impondo a exclusão da imensa maioria, e em nome dos imperativos instrumentais impede seu uso no sentido da satisfação das necessidades humanas. Integradas ao aparato produtivo e comprometidas com a lucratividade e a competitividade, as inovações tecnológicas oferecem possibilidades ainda mais sofisticadas de controle e subordinação dos homens.

A denominada reestruturação produtiva, incorporação das inovações tecnológicas e adoção de novos modos de organizar o trabalho, deve ser compreendida em seu nexos com a crise dos países capitalistas avançados iniciada no anos setenta. Os “anos de ouro”, inaugurados no pós-segunda-guerra, resultaram de um padrão de acumulação voltado para a produção em massa e sustentado pelas condições políticas favoráveis criadas pelo pacto

99

social entre trabalhadores e empresários, expresso pela criação do Estado de Bem-Estar Social. Estado fortemente interventor, distribuidor de renda e comprometido com as demandas sociais e econômicas apresentadas por sindicatos e partidos operários. O período de prosperidade, praticamente três décadas, encerra-se face à estagnação provocada pela inflação e a crise fiscal, que inviabilizam os gastos sociais do Estado, ao acirramento da disputa pelos mercados, à crise do petróleo e à ruptura da estabilidade política, com greves e manifestações dos trabalhadores que reivindicam aumentos reais de salários e ganhos de produtividade.

Esta mudança, para Leite(1994), resulta da crise do modelo assentado na “organização científica do trabalho” responsável pelo modo intensivo de acumulação dominante até os anos 60. Esse padrão de organização do trabalho demonstrou vulnerabilidade frente às estratégias de resistência apresentadas pelos trabalhadores ao controle que lhes era imposto. Esse fator, ao lado da diminuição de ganhos de produtividade decorrentes do declínio do poder de compra dos mercados e o acirramento da competição internacional, determinaram a adoção de medidas técnico-organizacionais capazes de elevar os ganhos de produtividade e permitir a

flexibilização da produção face a um mercado instável e competitivo. Trata-se, também, para o capital, de substituir a forma de controle cientificamente organizada, formulada com base nos princípios tayloristas, por novas formas de dominação do capital sobre o trabalho. Ao lado da introdução de uma nova base técnica na produção verifica-se a implantação de novos processos de organização do trabalho.

O modo taylorista-fordista de organizar a produção, hegemônico até então, baseia-se, por um lado, na mecanização, que veio substituir o trabalho manual, objetivando a obtenção de produtos padronizados, fabricados em larga escala, apropriados para mercados em expansão e com consumo homogêneo e massivo. Para tanto estabelece um rígido controle sobre o tempo e os movimentos dos operários com vistas à maximização do trabalho, aliado a uma divisão do trabalho que implementa a parcelização e fragmentação das atividades. A maneira taylorista-fordista de organizar o trabalho corresponde a exigências de alto grau de especialização da mão-de-obra e níveis mínimos de treinamento para funções rotineiras e repetitivas, sem maiores exigências de escolaridade e formação cultural, salvo para um seleto grupo de trabalhadores qualificados, reservando às gerências a responsabilidade de planificação e supervisão.

101

Com a introdução das inovações tecnológicas, a linha de montagem taylorista e fordista tenderia a ceder à produção flexibilizada, na qual a oferta de bens e serviços procura acompanhar as flutuações e as novas demandas, numa permanente busca de inovação, derivadas de mudanças nos hábitos de consumo. Para autores como Harvey (1993), tudo indica que estamos presenciando a transição de um paradigma taylorista-fordista para outro, que tem na microeletrônica sua principal base técnica e na busca da flexibilidade suas características essenciais. Esse modelo, genericamente denominado como Toyotismo, graças ao pioneirismo das fábricas Toyota japonesas, estaria se consolidando em oposição ao paradigma taylorista-fordista, apresentando níveis maiores de ruptura ou continuidade com o modelo em declínio. O mundo do trabalho estaria, assim, vivenciando uma transição heterogênea, multifacetada, com ritmos diferenciados, mas que aponta para a emergência de um novo modelo organizacional da produção, denominado de acumulação flexível (Harvey, 1993), demarcando a diferença com a rigidez fordista, caracterizado pela flexibilidade dos processos de trabalho, de produtos, mercados de trabalho e consumo.

A produção, baseada na microeletrônica e na automação, efetiva-se com a utilização de mecanismos automáticos, previamente programados,

dirigidos e acompanhados por operadores que orientam e controlam o funcionamento das máquinas. Esses novos dispositivos e instrumentos, cujo princípio básico é a capacidade de obter, armazenar, processar e transmitir informações, são extremamente funcionais e adequados para intensificação do ritmo de trabalho, sem perda de qualidade e prontamente ajustáveis a demandas por novos produtos e novos processos de trabalho.

A microeletrônica presta-se precisamente ao objetivo de flexibilizar:: “A característica fundamental desse tipo de maquinaria consiste na sua possibilidade de adaptação às exigências de modificação do produto”, adaptação permitida por se tratar de máquinas “programáveis”, capazes de acompanhar as flutuações do mercado, e que “podem ser utilizadas tanto nas produções em grandes séries como nas de pequenos lotes”. Sua adaptabilidade demarca uma diferença fundamental em relação à base eletromecânica anterior. Essa funciona com base em princípios de uma automação rígida, cuja sequência de operações implantadas na máquina impede qualquer modificação no tipo ou na sequência das operações. Essa rigidez implica numa rentabilidade assegurada por uma produção em massa, como a instaurada pelo fordismo. Mas num mercado instável e em mutação

permanente exige-se uma “maleabilidade do aparelho produtivo para acompanhar mais rapidamente as exigências do mercado” (Leite, 1994, p. 84).

Outra característica da microeletrônica consiste na redução do tempo gasto na produção, graças a algumas alterações que sua utilização propicia: reduz-se o tempo da produção através da maior integração entre todo o processo produtivo, eliminando-se o “tempo morto” gasto na operação com regulagem e alimentação, seja na aproximação entre operação e circulação do produto. Além disso busca-se uma maior integração entre concepção e produção utilizando-se os sistemas CAD (Computer Aided Design) e CAM (Computer Aided Manufacturing) que possibilita uma articulação dos setores de projeto, processo e produção. Essa maneira de organizar o trabalho busca alcançar sempre níveis maiores de produtividade mediante a racionalização do tempo da máquina e não sobre a intensificação do trabalho, conforme pretendia o taylorismo (Leite, 1994).

Outras modificações referem-se à adoção de métodos de gestão da força de trabalho, valorizando-se o trabalho em equipe e a redução de níveis hierárquicos preconizados por métodos como o Kan Ban ou o Just in

Time que buscam otimizar tempo, espaço, energia, materiais, produtividade, qualidade e taxa de lucros. Os círculos de controle de qualidade são introduzidos como espaço de discussão e resolução de problemas. Enfatiza-se a responsabilidade de cada trabalhador por todo o processo produtivo, exigindo-lhe compreensão ampla de cada etapa da produção e engajamento participativo no aperfeiçoamento de métodos e processos comprometidos com a produtividade e a qualidade.

Em suma, reestruturação produtiva é o modo como o capital se reorganiza para garantir, através da utilização da base tecnológica microeletrônica e das novas maneiras adotadas para gerir a produção e a força de trabalho, padrões de competitividade baseadas na intensificação da produtividade e na diversificação de produtos em um mercado mundializado incerto, atravessado por acirrada disputa intercapitalista e o retorno às taxas de lucro anteriores.

3.2. O PARADIGMA PRODUTIVO E A EDUCAÇÃO

Mas, não é apenas o mundo do trabalho que vive alterações de vários tipos. Toda a sociedade tende a se confrontar com transformações e novas exigências. Vamos nos ater às questões mais próximas da educação que, pela própria natureza da denominada Revolução Tecnológica, enquanto revolução do conhecimento humano, se encontra frente a novas solicitações, demandas e propostas de adequação às novas condições. Procuramos refletir sobre qual educação vem se delineando sob o impacto da presença ostensiva das novas tecnologias em todas as dimensões da vida, sobre a qualificação/desqualificação da força de trabalho e sobre a questão do emprego. Vamos indicar os traços principais que vêm balizando demandas por uma educação que corresponda ao perfil da mão-de-obra requerida, reclamada pelos empresários e suas instituições.

A seguir vamos verificar de que maneira as novas tecnologias têm provocado demandas por um tipo de educação adequado à formação do trabalhador face à microeletrônica pelo capital e suas instituições. Nessas demandas estão evidentes a compreensão da educação como formação profissional atrelada ao imperativo de acumulação e à intensificação das taxas de lucro.

Ao lado da emergência do paradigma produtivo da flexibilização, assiste-se à retomada das discussões sobre a educação e a importância que ela assume nesse fim de século. Esse novo paradigma impõe como central as questões relativas ao conhecimento e à educação. A presença da microeletrônica em setores variados da vida social exige da população a posse de conhecimentos básicos capazes de prepará-la para lidar com a informatização que penetra todo o cotidiano. A relevância da educação face às mudanças na base produtiva está sendo posta não pelo pensamento liberal ou revolucionário (Paiva, 1993, p. 311). Trata-se, na verdade, de uma demanda que articula fortemente os interesses da produção à educação, estando no centro das reivindicações dos empresários e nas formulações de órgãos como o Banco Mundial e, no caso brasileiro, a FIESP. Segundo Silva Filho, consultor do Instituto Herbert Levy e da Gazeta Mercantil: “No passado, os anseios da oferta (educadores) e as necessidades da demanda (empresários) eram conflitantes”. Isto porque a industrialização brasileira ocorreu prescindindo de uma mão-de-obra qualificada, mas agora os empresários sabem que:

“Predominam as altas tecnologias de produção e informação, e nenhum país se arrisca a entrar em competição por mercados internacionais sem haver antes estabelecido um sistema educacional onde a totalidade da população, e não só a força de trabalho, tenha atingido um mínimo de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade” (Silva Filho, 1994, p. 87).

As demandas empresariais por uma educação para a competitividade se expressam a partir de alguns conceitos-ponte ou jargões:

“globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade(...) tendem a se tornar senso comum entre os homens de negócios, e seus assessores, e que ocupam longos debates em seminários, simpósios, nos mais diversos âmbitos, inclusive e, de modo crescente, nas Universidades” (Frigotto, 1995, p. 148).

A preocupação empresarial com a educação assume hoje a forma de reivindicação por uma educação básica geral e a recusa do mero adestramento da mão-de-obra. O ensino fundamental é visto como o “gargalo do sistema educacional brasileiro” (Silva Filho,1994, p.87). É a educação básica geral a responsável pelo desenvolvimento das habilidades essenciais à nova organização tecnológica:

“ Para se integrar no contexto da época atual e exercer eficazmente um papel na atividade econômica, o indivíduo tem que, no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna” (Silva Filho, 1994, p. 88).

Assim, o empresariado está disposto a contribuir com o governo na melhoria da qualidade da educação básica ao mesmo tempo que explicita qual o tipo de educação desejada pelas empresas. Do ponto de vista do

conteúdo da educação demandada destaca-se a exigência de polivalência contida no conceito polivalência tecnológica que compreende conhecimentos como:

“ a) domínio dos fundamentos científicos-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um especialista em um ramo profissional específico; b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo; c) responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo; d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa” (Rezende Pinto apud Frigotto, 1995, p. 155,156).

Além de conteúdos específicos que devem redefinir a prática educativa dotando os trabalhadores de conhecimentos necessários, importa ainda criar uma atitude de cooperação e lealdade no trabalho: “Não bastam, pois, conhecimentos e disposições para atualizá-los; eles devem vir junto com atitudes e disposições positivas em relação aos novos padrões de produção” (Paiva,1993, p. 316). Essa exigência de envolvimento e participação leal nos rumos da produção parecem confirmar que as habilidades cognitivas requeridas correspondem à vulnerabilidade e complexidade da base técnica microeletrônica:

“Forçado pela vulnerabilidade e complexidade de sua base tecno-organizacional o capital passou a se interessar pela apropriação de qualidades sócio-psicológicas do trabalhador coletivo através dos chamados sistemas sócio-técnicos de trabalho em equipes, dos círculos de qualidade etc” (Castro apud Frigotto, 1995, p. 154).

Em outras palavras, a redescoberta do potencial humano do trabalhador e a valorização das qualidades comportamentais obedecem a uma preocupação bastante específica: “o custo de panes em setores altamente automatizados é demasiado elevado”(Paiva, 1993, p. 315).

Ao lado do trabalhador flexível e polivalente, leal e participativo desenvolve-se a convicção de que tais virtudes seriam desenvolvidas pela escola. Para Roberto Boclin, dirigente do SENAI e insuspeito porta-voz dos “homens de negócios”, “a polivalência na escola deve aproximar-se da polivalência do trabalho”(Boclin apud Frigotto, 1995, p. 157). Há uma inequívoca valorização da escolaridade formal da força de trabalho e, nesse sentido, o exemplo dos ex-‘tigres asiáticos’ é sempre lembrado:

“As novas exigências de capacidade de abstração, raciocínio crítico e presteza de intervenção são de tal ordem que o grau e a qualidade da escolaridade formal terminam por ter impacto direto sobre a produtividade do trabalho(...) Estas economias (Japão e Tigres Asiáticos) entenderam que o investimento na universalização de uma boa educação de primeiro e segundo graus era um requisito essencial para acelerar a adoção, a adaptação e a absorção de tecnologia”(Carvalho, 1994, p. 105).

No Brasil, os dados revelam que a maioria dos trabalhadores não chegaram a completar o primeiro grau do ciclo básico (oito séries), ao lado de um reduzido número que conclui o segundo grau (onze séries) e um grupo ainda menor chegou à educação superior (Carvalho, 1994, p. 118).

Estamos num estágio em que é difícil encontrar unanimidade quando se discute qualquer aspecto referente aos efeitos da revolução tecnológica sobre o trabalho, qualificação/ desqualificação, emprego/desemprego ou qualquer outro tema vinculado ou afetado pela mutação tecnológica que vivenciamos. Em relação ao que mais nos ocupa, a questão das novas qualificações ou a desqualificação da mão-de-obra, de modo geral, dividem-se os autores em dois grandes grupos: os que vêem a automatização como meio de elevar a produtividade, suprimir o trabalho físico e propiciar uma requalificação geral e outros que a consideram como fator de eliminação de empregos, qualificações, ofícios e homens. Entre apologéticos e apocalípticos situam-se aqueles que prevêem desqualificação e sobrequalificação para uns e outros. Essa diversidade pode ser compreendida se levarmos em conta que as novas tecnologias empregadas na produção não estabelecem uma maneira uniforme de distribuir as qualificações, mas abrem caminhos possíveis que vão adquirir especificidade dependendo de fatores como resistência, compromissos e estratégias empresariais quando da organização do trabalho (Coriat, 1989).

Em sua revisão da bibliografia internacional sobre o novo paradigma produtivo e a educação Paiva(1993) constata que, em que pese resquícios de desqualificação, a tendência geral é para um aumento da qualificação. Vários autores observam que a exigência de elevação da qualificação visa preservar as potencialidades da tecnologia, incompatíveis com a rigidez no desempenho das atividades. A nova qualificação exige, assim, a

“capacidade de manipular mentalmente modelos, pensamento conceptual com raciocínio abstrato, compreensão do processo de produção, apreciação de tendências, limites e significados dos dados estatísticos, capacidade (e precisão) de comunicação verbal, oral e visual, responsabilidade, capacidade de preencher múltiplos papéis na produção e rápida adaptação a novas gerações de ferramentas e maquinárias”(Paiva, 1993, p. 317).

Ao lado dessas habilidades estão às “virtudes” comportamentais mencionadas acima, cooperação, inteligência emocional e a disposição para o trabalho em equipe.

3.3. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES

Em Leite (1994), encontramos um interessante estudo empírico focalizando a maneira subjetiva como os trabalhadores experenciam a

implantação da nova base técnica em seus locais de trabalho. Realizada em duas fábricas (A e B)⁶ , da indústria mecânica, de São Paulo, procura se explicitar a percepção dos trabalhadores em relação às mudanças que vem alterando seu fazer e o impacto que o conjunto de transformações tem sobre sua subjetividade. Iremos nos referir seguidas vezes a esse trabalho por considerar que o trabalhador “polivalente e flexível” poderá nos esclarecer com sua experiência o modo como o trabalho se modifica, confirmando ou não a emergência de atividades menos penosas, mais criativas e enriquecedoras, justificando, portanto, uma reordenação do esforço educacional de adequação e adaptação à reconversão tecnológica nos termos pretendidos pelo capital. Por outro lado, pode contribuir para uma visão menos apressada e ufanista das mudanças em curso, presas ao fetiche da técnica e dos conceitos, esvaziados de referência ao conteúdo das mudanças em curso. As exigências de uma formação baseada no desenvolvimento das chamadas novas habilidades, sintetizadas em expressões como policognição, polivalência, flexibilidade não podem ser

⁶ São duas fábricas do setor metal-mecânico. A fábrica A produz perfuratrizes, compressores e ferramentas pneumáticas. Pertence a um grupo sueco. Conta com aproximadamente setecentos trabalhadores (15.6% de engenheiros e técnicos, 5.5% de supervisores e encarregados, 62.4% de operários qualificados e 16.5% de operários não-qualificados). A fábrica B é uma indústria nacional. Conta com cerca de 1.500 trabalhadores e produz máquinas-ferramentas. Apesar de variações nos ritmos do processo, ambas, informa a autora, se encontram no mesmo patamar de automação industrial. Apesar de produtos diferenciados, as duas produzem em lotes, o que as diferencia das indústrias que produzem em série, como a automobilística. Produtos de alta precisão e processo de trabalho mais complexo, como os da produção em série, requerem uma mão-de-obra mais qualificada.

adotadas pela escola acriticamente sem o confronto com o contexto concreto em que as inovações se processam. No caso, trata-se de verificar o sentido das mudanças tal como é percebido no chão da fábrica.

A autora assinala em primeiro lugar a reação dos operários frente aos novos equipamentos:

“Atração e repulsa; vontade de dominar a nova tecnologia, ao lado do temor de ser controlado por ela; sentimento de valorização por trabalhar numa máquina moderna e sofisticada, juntamente com a sensação de diminuição da importância de seu papel no processo de trabalho, estão presentes ao mesmo tempo nas imagens e representações que os trabalhadores constroem de sua experiência nas máquinas computadorizadas” (Leite, 1994, p. 198-199).

Essa relação ambígua ocorre em meio a uma profusão de sentimentos que a presença das novas tecnologias desperta: atrai e ao mesmo tempo suscita o medo, sobretudo de perder o emprego ou de não ser capaz de aprender a lidar com os equipamentos. A atração está ligada principalmente à substituição do esforço físico pelo intelectual e à satisfação em ser capaz de dominar algo novo e diferente. A diminuição de sua importância é percebida quando os trabalhadores vêem sua importância ser minimizada frente aos instrumentos computadorizados. Nas palavras indignadas de um fresador CNC:

“É o cúmulo disso, mas o pessoal dá muito mais importância pras máquinas do que pros funcionários. Quando eles passam por lá.

114

pode ter milhares de pessoas trabalhando que eles não tão nem vendo. Eles só olham as máquinas. As pessoas pra eles são como se fosse uma parte da máquina. Como é que eu vou me sentir se quem passa na empresa visitando não dá a menor importância pro cara que está atrás da fresa e se empolga muito mais com a máquina? Isso faz até a gente achar que o serviço que a gente faz é insignificante” (apud Leite, 1994, p. 253).

De modo geral, o trabalhador se percebe como subordinado à máquina, despojado do controle sobre o trabalho e não mais controlando a própria máquina, mas, pelo contrário, sendo por ela dominado:

“O CNC praticamente controla o operário. Se o operário não der uma de esperto ali e se tornar às vezes, sem querer, um operário meio...meio malandro, como diz o ditado; se ele não der uma de malandro, ele dança na mão da máquina. Porque a finalidade da firma, além dos lucros, é de controlar o operário” (apud Leite, p. 253).

Segundo um operário da fábrica B:

“Ah, o controle sobre a gente é muito maior mesmo. Você não pode sair da máquina. A própria máquina vigia você, né? Porque tem a lâmpada que acende se aconteceu alguma coisa errada, ou se ela parar de funcionar e aí a chefia já vem em cima, né? Então a gente se sente vigiado até pela lâmpada, tá?” (apud Leite, p. 300).

A tecnologia microeletrônica é utilizada de modo a estabelecer um rigoroso controle sobre o operário, já que o ritmo do trabalho obedece aos ritmos das máquinas.

O operário, porém, resiste a essa predominância da máquina e procura retomar o controle sobre os ritmos da máquina. Alterar o ritmo da

velocidade do programa ou mexer no potenciômetro que regula a sua velocidade são algumas estratégias de resistência dos operários face à máquina. Assim eles:

“buscam diminuir a tendência de controle sobre seu trabalho embutida na própria maquinária, reverter a relação homem/máquina instaurada com o advento da microeletrônica e recuperar o domínio sobre o trabalho que possuíam anteriormente. Ao mesmo tempo, eles se referem com orgulho às técnicas que possuem de burlar o controle da máquina e dos chefes, através do conhecimento que continuam detendo sobre o processo de trabalho” (Leite, 1994, p. 267).

Em relação às exigências de maior qualificação, entendida como aquisição de cognições, domínio de habilidades, comportamentos e experiência, a pesquisa destaca a valorização da educação formal e da escolarização: daqueles selecionados para operar o CNC (Comando Numérico Computadorizado) exige-se o primeiro grau completo no mínimo, conhecimentos de trigonometria, leitura e escrita. Para tanto prioriza-se aquele que tem alguma escolarização ou formação técnica. Segundo o gerente de produção da fábrica A:

“A gente tem experiência própria que para o pessoal que tem o SENAI ou o primeiro grau completo a assimilação é muito mais rápida em uma máquina CNC do que para uma pessoa que não tem o primário e tem uma prática grande na máquina convencional” (Leite, 1994, p. 231,232).

Além disso, os trabalhadores dessa fábrica submetem-se a um treinamento inicialmente dentro da própria empresa, realizando a seguir um curso de programação, para depois assumirem a operação da máquina, que deverá ser dominada somente após uns dois meses de prática. Para os trabalhadores a adequação aos novos equipamentos pode representar uma elevação da qualificação:

“O CNC é mais qualificado porque ele exige bem mais técnica do que a máquina convencional. A máquina convencional é sempre aquela manipulação, enquanto que o CNC exige conhecimento do programa, conhecimento da montagem, da preparação da máquina e a operação que é bem mais simples. Agora, se o cara só operar, aí fica mais simples do que o convencional” (apud Leite, 1994, p. 233, 234).

A fábrica B, no entanto, seguiu outra direção. Aqui o curso das inovações caminhou no sentido de diminuir o trabalho de preparação das máquinas, efetivando maior separação entre a operação, por um lado, e a preparação e correção dos programas, de outro. Aqui foi possível a utilização de trabalhadores menos qualificados e inexperientes, “o que aponta sem dúvida para um processo de desqualificação relativa da mão-de-obra” (Leite, 1994, p. 283).

Os trabalhadores tendem, nesse caso, a considerar o trabalho com as máquinas anteriores como mais qualificado:

“Ah, quem trabalha numa mandrilhadora tem que ter muito mais conhecimentos. Porque na minha, praticamente a máquina faz tudo. Mas se você trabalha numa convencional, você tem que seguir o desenho etapa por etapa; você tem que puxar a coordenada em “x”, em “y”; você tem que ter precisão(...) Nessa que eu estou, não. Se a peça sair errada, o problema é do programador, não é meu. Na mandrilhadora você tem que ter qualificação mesmo. Você tem que quebrar a cabeça pra você não errar, seguir o desenho de acordo, porque se você errar o erro é seu, que lá não tem programador. Você tem que conhecer muito mais de desenho e de processo” (apud Leite, 1994, p. 284).

Ainda em relação à questão da qualificação, queremos introduzir o conceito de polivalência, central na pedagogia do capital, apresentada como positividade, já que enriquece o conteúdo do trabalho. Na fábrica A, a polivalência é percebida como nociva ao trabalhador. Aqui estão presentes: “ O sentimento de exploração, o receio da desqualificação, o medo de perder ainda mais o controle sobre o trabalho...”, elementos que impulsionam a resistência dos trabalhadores à exigência de se manipular duas ou mais máquinas. Sua reação chega a ser de indignação:

“É um sistema que eu acho que não devia nem ser permitido por lei. Na minha opinião, devia ter um regulamento que não permitisse esse tipo de coisa. Que isso aí é uma exploração que pro patrão é bom. Agora, pra nós operários, não é uma boa isso aí. Porque além de eliminar empregos, o

problema é o cansaço que, na realidade, a pessoa se desdobra muito mais. Cansa inclusive a mente. O cara tem que prestar atenção. Ele fica bitolado na máquina e isso cansa” (apud Leite, 1994, p. 222).

Na fábrica B, a percepção é semelhante. Aqui a exploração também é destacada: “Eu acho uma exploração isso aí. Que você tocar duas máquinas, você vai ter muito mais trabalho, vai-se preocupar mais e só vai ganhar um salário. Então, você sente que tá sendo lesado em alguma coisa.” (apud Leite, 1994, 277).

“Eu acho preocupante isso daí em todos os sentidos. Por causa do cansaço, porque diminui o emprego e também porque a gente não tem compensação financeira. Você trabalha em duas, três máquinas e ganha a mesma coisa que se trabalhasse em uma (...) Se eu tiver que durar sessenta anos trabalhando numa máquina só, tocando três, como eu tô tocando agora, eu vou durar cinquenta (apud Leite, 1994, p. 278).

Em que pese a possibilidade de “intelectualização” do trabalho, graças à natureza da microeletrônica, a divisão trabalho intelectual-manual, preservada e acentuada pela reconversão produtiva, obstaculiza a definitiva libertação das fadigas e penas impostas pelo trabalho rotineiro. Na medida em que o equipamento vai se consolidando, surge a percepção da monotonia de um trabalho em que se reduzem a participação na programação e na introdução de novos procedimentos. Outro aspecto refere-se à criatividade

atribuída ao trabalho com equipamentos microeletrônicos. A criatividade, em geral, está associada a possibilidade de programar e introduzir aperfeiçoamentos no funcionamento do equipamento: “ Principalmente quando você descobre alguma coisa nova, que você pode fazer uma coisa na máquina que você não sabia, aí é legal. Porque a máquina tem muitos recursos, né?” (apud Leite, 1994, p. 189).

Ocorre que a implantação das novas tecnologias é concomitante à expropriação do saber operário. Seu conhecimento é absorvido inicialmente pelas direções das empresas, mediante a ampliação da separação das atividades de concepção e execução, transferindo da fábrica para o escritório de planejamento o controle sobre o processo de trabalho. Posteriormente incorpora-se à própria máquina como *software*, que dispensa o saber operário como componente do processo produtivo. A desqualificação apresenta-se aqui como um aumento da independência da empresa face ao “saber fazer” do trabalhador. Apropriado, o saber do trabalhador fortalece o controle da empresa sobre o conjunto da produção e intensifica a divisão social do trabalho, em benefício dos centros de

inteligência e planejamento empresarial. Aos trabalhadores resta o desempenho ainda rotineiro e quase mecânico:

“Quando eu trabalhei na 121, no começo eu gostava, mas quando eu já tinha feito tudo que a máquina tinha, eu tava cansado. Eu não gostava mais dela. Aí virou monótono(...) Aí fui pra outra. Nessa, com um ano e meio eu já tava sabendo tudo também, já tinha sugado tudo e já tava cansado de novo. Aí veio a Wotan, e no começo, era tudo novidade de novo. Tô com um ano e meio nela e ainda tem muita coisa. Mas ela também tem limite. Chega num ponto que ela te limita. Aí você vai se tornar um apertador de botão”.

Segundo outro operário:

“Quando você domina a máquina, vira uma rotina muito grande. Você fica bitolado naquilo. Porque como entra só uma série de peças naquela máquina, com o passar do tempo você praticamente decora aquilo ali (...) Então você já vai, prepara a máquina, introduz o programa na memória e daí pra frente é só apertar botão. Aí é tudo igual. Então isso foi me bitolando muito e eu não estava satisfeito com esse tipo de coisa. Porque quando o elemento começa a trabalhar nesse tipo de máquina, ele se interessa muito. Ele se esforça ao máximo pra aumentar o conhecimento dele, mas quando ele domina totalmente aquela máquina, pra ele já fica obsoleto. Depois que está tudo completinho, aí vira aquela rotina, aquele feijão-com-arroz. É só aquilo mesmo, você não sai daquilo. Então chega uma hora que aquilo ali dá um tédio que tá louco” (apud Leite, 1994, p. 190,191).

O trabalho pouco criativo aponta para um recrudescimento do cansaço, resultado do aumento de responsabilidade perante a máquina e do controle

mental que ela lhe impõe. Parece que não será ainda desta vez que o homem vai se livrar da maldição bíblica:

“Cansa. Principalmente visualmente cansa muito. Ela te dá aquela tensão visual e mental que cansa mais. Porque você tem que estar atento em tudo que ela faz e em tudo que você vai fazer. Então isso causa um desgaste mental terrível(...) O esforço é muito maior porque você não está desgastando o seu corpo; você não está fortalecendo os seus músculos. Você está desgastando a sua mente. Eu sinto isso porque às vezes eu chego em casa e só quero descansar. Não consigo sair nem fazer mais nada. Antes eu tinha tempo prá estudar (...) Então não é como quando eu trabalhava numa convencional, que eu tinha espírito pra fazer tudo, porque ali você tá fortalecendo as suas energias” (apud Leite, 1994, p. 185).

Segundo um torneiro da fábrica A:

“ Pra empresa a automação pode ser um bom negócio. Agora, pra mim, tá me deixando louco. Porque tem horas que parece que você não vai aguentar mais essa coisa toda. Eu fico tão cansado, que tem horas que não consigo mais me lembrar das coisas. Amanhã já não me lembro mais do que comi hoje”.

Também na fábrica B, a percepção é semelhante:

“O esgotamento mental que dá o CNC não é brincadeira. E o esgotamento mental é pior do que o físico. Porque o físico você deita, dorme e recupera. Enquanto o mental você não recupera; você nem dorme. Esgotamento mental você não consegue nem dormir(...) Eu já tive um esgotamento mental que me deixou muito mal: apatia, depressão, pressão alta. Eu tive até que tomar remédio” (Apud Leite, 1994, p. 186).

Na análise comparativa entre as duas fábricas, no final de seu trabalho, a autora observa que apesar dos inúmeros pontos convergentes na percepção operária, o fato é que “não se pode falar dos impactos sociais

das novas tecnologias sem se considerar o conjunto de fatores que interferem na forma de sua utilização” o que indica “a imprecisão das análises que pretendem chegar à identificação de um modelo ou padrão de uso da mão-de-obra relacionado às novas tecnologias” (Leite,1994, p. 312). O que existem são tendências gerais a serem confirmadas por um modelo futuro que no momento, só se manifestam mesmo como tendências.

Por fim vale a pena citar algumas conclusões a que chega essa autora:

“A vivência das transformações que vêm acompanhando o processo de modernização das empresas suscita, nos trabalhadores, um conjunto de reações que vão desde o medo do desemprego, do controle e da desqualificação, até a utopia de uma sociedade mais igualitária, onde a tecnologia possa estar a serviço do conjunto da sociedade e não apenas do capital” (p.318).

Reconhece-se os impactos negativos que as novas tecnologias têm provocado porque subordinada ao aumento dos lucros privados e, também, seu potencial emancipatório: “Pôr o avanço tecnológico a nosso serviço; conquistar ele pra gente”, frase de um operário, é retomada pela autora como “ o desafio colocado por aqueles que experimentam as transformações tecnológicas em seus locais de trabalho” (p.318).

Na percepção subjetiva, no discurso e nas iniciativas de resistência ao aumento da exploração e no aumento do controle sobre o trabalho, o que está implícito é uma concepção da tecnologia enquanto aquisição da sociedade que deve ser colocada a serviço de toda a sociedade e suas necessidades, libertando-a dos imperativos da sociedade do capital. De percepções como essas depende em grande parte um futuro mais promissor para a humanidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As mutações na organização da produção expressam uma reação do sistema capitalista face ao declínio das taxas de lucro com o esgotamento do modelo interventor de Estado configurado no *Welfare State*. Essa reação conduz a um duplo movimento: por um lado, trata-se de desmontar a estrutura política do Estado-Provedor, sua interferência no planejamento e como regulador da atividade econômica, bem como impedir o uso do fundo público com os gastos sociais. Trata-se, ainda, de incorporar as inovações tecnológicas derivadas da microeletrônica, utilizando-a como base técnica produtiva. O que requer uma reformulação na maneira de organizar o processo de trabalho, tornando o processo produtivo mais integrado e flexível.

A terceira revolução industrial ou revolução científico-técnica inscreve-se no processo de cientifização da produção e industrialização da ciência, característica que singulariza o modo de produção capitalista. Sabemos que a Modernidade instaura-se a partir de uma ampla racionalização do mundo, que assume a forma de racionalidade técnica, impregnando todos os aspectos da vida social. A racionalidade instituída faz triunfar a dimensão

instrumental e pragmática de uma razão também dotada de considerações de valor. Ao mesmo tempo em que se qualifica como meio eficiente de controle sobre a natureza, generalariza suas premissas e procedimentos sobre a sociedade consolidando uma subjetividade social que torna predominante algumas idéias, as idéias dos grupos dominantes, um sistema cultural composto de conceitos, categorias de análises que, sendo hegemônico, obtém a adesão e o consentimento da maioria para a sociedade que existe. A aparência de “necessidade” técnica encobre a organização social baseada na exploração. Assim interpenetram-se a dominação no plano material e no plano ideológico, no qual ciência e técnica legitimam a estrutura de classes. A legitimidade da ordem ganha caráter de inevitabilidade quando apresenta a razão técnica como a racionalidade necessária e possível. Nesta sociedade, segundo Marcuse, a tecnologia, coerente com uma concepção de razão orientada para a dominação da natureza, assume ela própria a condição de elemento de controle e integração. Opera-se, assim, a vinculação da racionalidade tecnológica com as esferas sociais e políticas, isto é, os interesses e necessidades do aparelho técnico de produção e distribuição subordinam não apenas essas esferas, mas, determinam também as

necessidades, atitudes e objetivos individuais, mobilizados para servir ao aparato produtivo, configurando-se como um poder totalitário.

A sociedade tecnológica cria formas de controle que são apreendidas e introjetadas como absolutamente racionais, estabelecendo padrões de conduta considerados verdadeiros, pois coerentes com o que existe. Realiza uma verdadeira absorção do indivíduo, através da invasão dos últimos espaços privados, levando-o a se identificar completamente com a realidade, a ponto de considerá-la a única possível e, o que é mais grave, a mais desejável, pois reconhece sua racionalidade como legítima. A racionalidade tecnológica, impregnando a realidade, é a ideologia da sociedade contemporânea. Afirmando-se como necessidade e guiada por imperativos pretensamente técnicos exime-se essa racionalidade de finalidades éticas, uma vez que sendo instrumental reivindica-se, também, como axiologicamente neutra.

Baseado nessa concepção, procuramos compreender a tecnologia como produto do jogo das forças sociais que estabelecem seu uso e finalidade, portanto desprovida de qualquer pretensão à neutralidade..

Vítima do determinismo tecnológico e do economicismo essa visão termina por mistificar o progresso técnico como “motor” do desenvolvimento histórico, fazendo a apologia da positividade das inovações tecnológicas, numa reedição do mito do progresso das forças produtivas que conduzirão automaticamente ao reino da liberdade. Recusamos, portanto, atribuir qualquer essência teleológica ao progresso técnico, a reconhecer qualquer automatismo na história que afirme a emancipação humana como desdobramento natural do avanço tecnológico.

O potencial de superação das limitações e necessidades humanas proporcionado pela tecnologia é incalculável, mas o consideramos como virtualidade que depende das lutas sociais que definirão a maneira de se utilizá-lo, seus objetivos, sentido e direção.

Nessa perspectiva situamos as alternativas que se colocam para a educação. Para empresários e industriais ela serve ao objetivo estratégico de preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, visando à competitividade nos mercados nacional e internacional. A capacidade de aumentar a competitividade e o lucro das empresas baliza as propostas empresariais de reforma educacional, priorizando a necessidade de treinamento para a indústria, comércio e serviços. Valorizando os

componentes mais intelectuais da formação, o discurso da educação para a competitividade sugere que o novo trabalhador deverá ser criativo, polivalente e flexível, apresentando tais atributos como uma mudança qualitativa no conteúdo do trabalho. Essa positividade oculta, a nosso ver, a natureza social da tecnologia que, subordinada ao imperativo da produtividade e do lucro, não resulta, necessariamente, em trabalho mais livre, criativo ou intelectualizado, impondo, antes, formas ainda mais cruéis de exclusão do mundo do trabalho ou um incremento do controle sobre os processos de trabalho.

Paralela à formação profissional, ratifica-se para a escola o papel de veiculadora de categorias ideológicas elevadas à condição de verdades científicas: as virtudes do mercado, da livre iniciativa, do progresso, o triunfo social baseado no mérito. As “ultrapassadas” noções de igualdade e justiça cedem lugar a idéias de produtividade, eficiência e qualidade. Conformam-se subjetividades e sociabilidades informadas por essas categorias que se pretendem a única maneira válida de explicação da história e da sociedade.

De nosso ponto de vista, pensamos a escola como fundamentalmente orientada pelas necessidades das pessoas e grupos sociais que a ela

recorrem, que não coincidem certamente com os objetivos do mercado. Reduzir a escola ao estreito treinamento profissional significa reforçar a dualidade do sistema educacional e a desigualdade social. Porque, conforme afirma Silva(1994, p. 25):

“As classes com poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantam seu investimento em capital cultural e sua posição na estrutura econômica e social. Seja pressionando por uma pedagogia e currículos centrados no conhecimento técnico e científico de alto status- demanda daquelas frações da classe dominante economicamente orientadas-, seja pressionando por uma educação centrada nos aspectos mais culturais, artísticos, literários- demanda das frações culturalmente orientadas das classes dominantes, ou por uma combinação de ambos, esses grupos continuarão tendo como proteger seus interesses e investimentos educacionais e culturais”.

Assim, a educação, mesmo considerando a formação profissional parte fundamental de suas tarefas, não deve se subordinar estreitamente às exigências do mercado, mas considerar as necessidades da maioria que ele mesmo exclui.

Para efetivar a reestruturação produtiva o capital demanda um perfil de trabalhador alinhado com os objetivos da empresa. Necessita, assim, impor uma remodelagem de comportamentos e mentalidades, obtendo sua participação e adesão consentida à lógica da exploração. Ainda que sob denominações envolventes (polivalência, polignição, flexibilidade), ou

autonomia, iniciativa e criatividade, as novas qualificações orientam-se para os interesses do capital, não resultando, necessariamente, em ganhos de emancipação ou bem-estar para os trabalhadores. Sob as diversas matizes de gestão participativa busca-se a expropriação do saber da classe trabalhadora, sua dominação consentida mediante a castração da subjetividade autônoma dos subalternos.

Sendo assim, parece ser um dos objetivos imediatos da escola o empenho na construção de uma nova racionalidade, condição de liberdade e autonomia, com premissas éticas e políticas que orientem a tecnologia para a construção de uma sociedade emancipada.

No campo educacional, lugar de disputa de projetos hegemônicos, contrapomos a formação de sujeitos sociais autônomos como tarefa da escola à perspectiva instrumental que faz dos indivíduos objetos de manipulação e administração segundo interesses particulares. Ao negar a pedagogia do capital temos em mente assumir nosso lugar na disputa de idéias que se trava no espaço educacional, pois, como afirma Silva(1994, pp. 28-29):

“Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus

próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos da justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos”.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, THEODOR W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. 190p.

_____ *Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 259p.

_____ *Teoria da da Semicultura*.(mimeografado). Trad.: Newton R. Oliveira. São Carlos. USCar.(Publicação Interna). 1992. 56p.

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*:2^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. 253p

_____ *A Personalidade Autoritária (1950)*.
Mimeografado.

BOLLE, W. O Conceito de Formação na Modernidade. In *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. P. 9-32.

BRAGA, R. *A Restauração do Capital*. Um Estudo Sobre A Crise Contemporânea. São Paulo: Xamã, 1997, 298p.

- CARNEIRO, M. E. F. *Os Técnicos de 2º grau Frente à Reconversão Produtiva*. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. São Paulo: Digitado, 1998, 214 p.
- CATTANI, D. *A Trabalho e Autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996. 195p.
- CORIAT, B. *A Revolução dos Robôs*. São Paulo: Busca Vida, 1989. 148p.
- DELEUZE, G. *Para Ler Kant*. São Paulo: Francisco Alves, 1976.
- DESCARTES, R. *O Discurso do Método e Meditações*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 29-71, p. 157-224.
- DUARTE, R. *Mimesis e Racionalidade*. São Paulo: Loyola, 1993. 205p.
- _____. *Adornos. Ensaio Sobre o Filósofo Frankfurtiano*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. 189p.
- FERRETI, C. (Org.). *Novas Tecnologia, Trabalho e Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 220p.
- FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica: Ontem e Hoje*, 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 184p.
- _____. *Política Educacional e Indústria Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *O indivíduo em Formação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. 112p.

_____. *Itinerários de Antígona. A Questão da Moralidade.*

São Paulo: Papyrus, 1995. 308p.

_____. *Piaget e a Filosofia.* São Paulo: Ed. Unesp. 1991

FREUD, S. *O Futuro de uma Ilusão & O Mal-Estar na Civilização.* Obras

Completas de S. Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago,

1974a.223p.

_____. *Psicologia de Grupo e a Análise do Ego.* Obras

Completas de S. Freud. Vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago,

1974b. 179p.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real.* São Paulo:

Cortez, 1995. 231p.

_____. (Org.) *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de*

Final de Século. São Paulo: Vozes, 1998, 230p.

FORRESTER, V. *O Horror Econômico.* São Paulo: Ed. Unesp. 3ª ed.,

1997. 154p.

GAGNEBIN, J. M. *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História.* Rio

de Janeiro: Imago, 1997. 183 p.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação.* Petrópolis: Vozes,

1983. 336p.

- GORZ, A. *Adeus ao Proletariado*. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987. 203p.
- HABERMAS, J. *Técnica e Ciência enquanto "Ideologia"*. In. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976. 198p.
- JIMENEZ, M. *Para Ler Adorno*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 200p.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996. 114p.
- _____. *Resposta à pergunta "O que é Esclarecimento"*. Textos Seleccionados. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1985.p.100-117.
- _____. *Crítica da Razão Prática*. Col. Universidade de Bolso. Ediouro. 149p.
- KOWARZIK, W.S. *Pedagogia Dialética*. 2^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 142p.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- LASCH, C. *A Cultura do Narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983. 320p.

- LEITE, M. P. *O Futuro do Trabalho*. Novas Tecnologias e Subjetividade Operária. 1ª ed. São Paulo: Scritta, 1994. 331p.
- LEVY, P. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro 1ª ed.: Ed. 34, 1986.203p.
- MACHADO, L. *A educação e os desafios das novas tecnologias*.
- FERRETI, C.(Org.: In.: *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro:Vozes, 1994. p. 169-188.
- MARCUSE, H. *Ideologia da Sociedade Industrial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar,1979. 238p.
- _____. *Algumas Implicações Sociais da Moderna Tecnologia*. In. Praga. Revista de Estudos Marxistas. N. 1. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 113- 140
- MATOS, Olgária C.G. *A Escola de Frankfurt*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993. 127p.
- PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus , 1994. 302p.
- PRESTES, N. H. *Educação e Racionalidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.138p.
- PUCCI, B. *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 197 p.

ROUANET, S. P. *Teoria Crítica e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo

Brasileiro, 1983. 377p.

_____. *As Razões do Iluminismo*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 349p.

_____. *A Razão Cativa*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 316p.

SCHAFF, A. *A Sociedade Informática*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 157p.

SLATER, P. *Origem e Significado da Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 221p.

STIRNIMANN, V.P. (Org.). *Schelegel, carícias de um martelo*. In. SCHELEGEL. *Conversa sobre a Poesia e Outros Fragmentos*. São Paulo: 1994, Iluminuras. p. 11-25.

TIBURI, Marcia. *Crítica da Razão e Mimesis no Pensamento de T.W.Adorno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. 157p.

VINCENTI, L. *Educação e Liberdade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1994. 119p.

WARDE, M. , TOMMASI, L. , HADDAD, S. (Orgs) . *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez ed. , 1996. 279 p.