

Rebena

Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

V.1 (2021)

Por uma crítica Frankfurtiana à inclusão

For a Frankfurtian Critique of Inclusion

Cláudio Jorge Gomes de Morais ¹

RESUMO

O fazer crítico frankfurtiano à inclusão é proveniente do dispositivo instituído por um paradigma que racionalizou o método sobre o processo educativo através da morte do sujeito em um viés a-histórico, reduzindo, subalternizando, esvaziando sem compreender dialeticamente as implicações particulares e universais da realidade.

Palavras-chave: fazer crítico frankfurtiano. Inclusão. Paradigma.

ABSTRACT

Frankfurt's critical approach to inclusion comes from the device established by a paradigm that rationalized the method of the educational process through the subject's death in an ahistorical perspective, reducing, subordinating, emptying without dialectically understanding the particular and universal implications of reality.

Keywords: making a Frankfurtian critic. Inclusion. Paradigm.

1. INTRODUÇÃO

O modelo para entender o advento do projeto da modernidade numa lógica instrumental sobre os diferentes, é a situação em que surge uma extrema admiração pelo ideal de beleza e eficiência, deixando de lado a necessidade de estabelecer diante dos vetores da racionalidade uma crítica que pudesse revelar o dispositivo ideológico e desumano da racionalidade científica, impossibilitando qualquer compreensão de igualdade em termos sociais.

No viés da reflexão kantiana, reconhecemos como marco inicial da modernidade o lema, *Sapere Aude*, isto é, ousa servir-te de tua razão o que levaria o sujeito a sair da menoridade, da qual ele é o único culpado, ou seja,

¹ Centro Universitário CESMAC. cjgmorais@gmail.com

seria atribuir à razão iluminista um fundamento ético para o desenvolvimento dos pilares da modernidade. A partir desta criou-se formas e instrumentos para construir um mundo mediado pela racionalidade técnica e desencantou o futuro pela lógica do cálculo.

A razão instrumental se configura essencialmente como portadora de uma pretensão de domínio da natureza e do mundo social, acabando por representar o contrário daquilo que pretenderá o modelo de racionalidade desenvolvido pelo *Aufklärung*. Adorno e Horkheimer entenderam que o princípio de auto conservação do eu está na origem de tal racionalidade. (CAMARGO, 2006)

Segundo Neuza Maria (2009), produziu-se a crença na certeza de dominação da natureza e do universo, a retirada do futuro da esfera do acaso, do destino, da submissão aos deuses [...] Mas, a razão instrumental é o mecanismo para obter um fim e, não importa o conteúdo do conhecimento, ela precisa alcançar a sua finalidade a qualquer preço ou lucro. Pois, a mesma ciência que produz medicamentos também potencializa a fabricação de bombas atômicas, no entanto, as duas medidas são puramente racionais.

2. EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE E INCLUSÃO

O efeito impactante da Modernidade, como o do Iluminismo na esfera cultural, teve o poder de transformar ou criar uma nova forma de relacionamento com o mundo e seus significados. É a partir dessa observação que Cambi (1999, p. 198) faz o seguinte comentário:

[...] a Modernidade opera uma dupla transformação: o primeiro, de laicização, emancipando a mentalidade – sobretudo das classes altas da sociedade – da divisão religiosa do mundo e da vida humana e ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade, o progresso); segundo, de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão, a qual segue apenas seus vínculos internos (sejam eles lógicos ou científicos, isto é, analíticos ou experimentais), opondo-se a toda forma de preconceito.

Percebe-se a relação que a Modernidade possui com os novos saberes que ela mesma instituiu. Nesse aspecto não há espaço para nenhum outro saber se não for baseado na razão classificatória e que tenha como objetivo o progresso contínuo e eficiente, ficando de lado qualquer relação de afetividade com o saber.

Nessa perspectiva a racionalidade instrumental torna-se um vetor ligado ao mundo do trabalho. A instrumentalidade da razão precisa obter a qualquer custo o seu objetivo a partir do enquadramento da subjetividade na lógica calculista entre meios e fins. Uma engrenagem construída a partir de um dispositivo de exclusão para silenciar os diferentes da ordem global. O projeto do paradigma instrumental justificou através do *Cogito* o mito da objetividade para implementar uma sociedade da eficiência, do cálculo e da desigualdade.

Em relação à educação e à pedagogia, a Modernidade se manifesta de forma distinta dos períodos anteriores, ou pelo menos a partir da possibilidade de uma revolução que acaba modificando, completamente, o paradigma anterior. Segundo Cambi (1999, p. 198):

A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes. Opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muitos distantes daqueles empreendidos pela era cristã (destinados a formar o homem para a *civitas Dei*, definindo no sentido ético religioso e não ético-político ou prático; delineadas, nítidas, e rigidamente pelo magistério da igreja; articuladas de maneira diversa para as várias ordens sociais – *oratores. Bellatores, laboratores*) que reativam sugestões – sobretudo teóricas – da Antiguidade e da sua paidéia, vista como uma livre formação humana em contato com a cultura e com a vida social.

Ainda segundo esse autor, esse novo sujeito possui uma vida mundanizada, munido de uma fé laica e guiada pela razão instrumental. Ao mesmo tempo há uma mudança nos meios educativos, visto que:

[...] toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina, também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo [...].

Em relação à escola e às teorias pedagógicas, Cambi (1999, p. 199) comenta o seguinte:

[...] a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade). Enfim, mudam também as teorias pedagógicas, que se emancipam de um modelo unitário, definido *apriori* e considerado invariante, e tomam uma conotação histórica e empírica, encarregando-se das novas exigências sociais de formação e de instrução, modelando fins e meios da educação em relação ao tempo histórico e às condições naturais do homem [...].

É necessário interpretar, entretanto, que os dispositivos emancipatórios da razão iluminista foram desenvolvidos de forma desigual. O projeto iluminista que tinha como objetivo à autonomia plena dos indivíduos e à autocrítica, transforma-se em seu oposto, numa regressão pelo viés da racionalidade técnica e instrumental. Ou seja, silenciadas pelos dispositivos do sistema e pelo intenso grau de instrumentalidade racional.

É, ao mesmo tempo, apontar, no imenso progresso da civilização, a parte que foi excluída, esquecida e submetida ao controle, pois, no caminho dessa razão desencantada encontramos a produção da indiferença com o diferente a partir dos instrumentos dessa racionalidade que possui apenas o pressuposto da causalidade sem o sujeito. E, se antes reclamávamos a falta de luz, com a razão instrumental houve claridade em excesso; e, claridade em excesso, ofusca e apaga os diferentes.

Buscaremos, inicialmente, esclarecer o conceito de pedagogia que será trabalhado neste estudo. Em seu livro, *O que é educação*, Brandão (1981) nos fornece uma concepção sobre educação:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única, nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, apud LIBÂNEO, 1998, p. 18).

Essa compreensão do fenômeno educativo possui ligações diretas com a atual condição do mundo, em meio aos vários sentidos que uma sociedade contemporânea possa lhe atribuir. A educação em um sentido, totalizante, poderá ser encontrada nas escolas, nas associações, nos meios de comunicação de massa, nos sindicatos, enfim, nas diversas formas de relações humanas e sociais.

É preciso compreender essa dimensão do fenômeno educativo sair e da especificidade e compreender num sentido amplo a condição plurifacetada da educação, as suas várias manifestações na sociedade, sem reduzi-la a um

mero ambiente de laboratório, como defende Beillerot (1985), citado por Libâneo (1998, p. 19):

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando à prática pedagógica. Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família, nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança. Em resumo, estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica.

Em um período anterior, esse tipo de compreensão sobre educação talvez não teria muito sentido, pois, estamos num universo pedagógico, ou melhor dizendo, numa sociedade pedagógica em que cada ato, gesto e intenção estão carregados de pedagogia. Deslocar o olhar para outros espaços do fenômeno educativo a partir das relações sociais, não apenas aquelas travadas em sala de aula, mas em todos os espaços sociais, inclusive os provocados pelos meios de comunicações sociais.

O fenômeno educativo manifesta em muitos e diferentes lugares: ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos, organizados em instituições não escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. A mídia atua na modificação de estados mentais e afetivos das pessoas não apenas pela propaganda, mas também disseminando saberes e modos de agir nos campos econômico, político, moral, veiculando mensagens educativas, relacionadas com drogas, preservação ambiental, saúde, comportamentos sociais etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 19).

Constatamos que o fenômeno pedagógico não pode ser entendido de forma unilateral, mas, num contexto amplo. Ele pressupõe não apenas o local da sala de aula; está além dos muros que cercam as escolas e as universidades, em suas dimensões informal, formal e não informal. Segundo Libâneo (1998, p. 22), o pedagógico não se localiza apenas na escola:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Quanto ao conceito de educação, Libâneo (1998, p. 23), não compactuando de um olhar único sobre a educação, perceberá que o ato educativo poderá ser focado a partir de três dimensões:

(...) cumpre distinguir diferentes manifestações e modalidades de prática educativa, tais como a educação informal, não-formal e formal. A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural (...) A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.

Diante dessa perspectiva, surge uma problematização, a partir de um “novo” referencial posto por Libâneo (1988). Qual seria a especificidade ou as características desse educador, uma vez que tínhamos um modelo padrão de exclusão, e estabelecido pela tradição pedagógica/educacional, ou seja, a escola e o professor como as principais referências do fazer educativo? Acontece que, atualmente, ficaríamos muito limitados em descrevê-los como os únicos a serem responsáveis pela transmissão do saber e, por conseguinte, sabendo que o educativo não está exclusivamente ligado à docência, mas, também, compreendidos enquanto múltiplos agentes que educam em uma variedade de instâncias, tais, como a família, os meios de comunicação sociais, entre outras.

Perseguindo essa compreensão, a partir do olhar que GHIRALDELLI (2006) faz sobre a educação, perceberemos que, mesmo em uma abordagem política que ela insiste em fazer, encontramos uma concepção de educação distinta das teorias tradicionais, que se baseavam restritamente na transmissão da educação de uma geração para outra, ou seja, através dos mais velhos em relação aos mais novos.

Os filósofos da educação frankfurtianos não podiam desprezar o poder da auto refutação como exercício pedagógico. É claro que isso, para a pedagogia, é um incômodo. Adorno chegou a escrever sobre pedagogia e educação e teve de enfrentar esse incômodo. Teria que ceder a argumentos positivos, o que é próprio da pedagogia, uma vez que esta trata de um campo normativo. Adorno buscou conciliar essa sua obrigação de falar positivamente com seu compromisso filosófico de se manter no campo crítico e negativo. Sua posição, então, foi exercer a resistência diante de um mundo no qual a experiência, a vivência, parecia não ter mais lugar. Seu principal recado pedagógico foi o de que os professores deveriam se manter contra as tendências que nos reificassem, isto é, as tendências capazes de transformar as

crianças em adultos reificados, em objetos, pois seria este o caminho pelo qual todo o coração é endurecido e, ao final, se torna cruel.

GHIRALDELLI (2006), quando tece as suas considerações sobre processo de reificação, chama a atenção para um aspecto até então não muito comum no campo da educação: é o fato de creditar a esperança da educação às crianças elaborando uma crítica ao desenvolvimento da racionalidade técnica e instrumental que impossibilita qualquer perspectiva de inclusão educativa ou social. Apenas o que útil para o sistema capitalista ganha status.

Ao mesmo tempo em que encontramos a preocupação de Adorno direcionada à reificação das crianças, surge, nesse ínterim uma outra crise em relação à proposta da escola: a de ser um dos instrumentos que possibilita a inserção compulsória dos sujeitos no universo cultural. Segundo Adorno e Horkheimer citados por GHIRALDELLI (2006):

[...] desenvolveram uma sensibilidade grande em relação à teoria freudiana. Absorveram de Freud as noções de “repressão” e “sublimação”, e lhes deram novas roupagens. A “repressão” seria o estágio pelo qual tendências de censura seriam impostas às crianças – um estágio inicial. As energias (libidinais) das crianças teriam de ser canalizadas para que elas obtivessem satisfação em atividades culturais, não-bárbaras, não reificantes e reificadoras. Ocorreria, então, a sublimação – a completa transformação das energias (libidinais) em motivações para o desenvolvimento da cultura. Uma pedagogia favorecedora desse processo deveria ser premiada. A falta de um processo educacional – não só escolar, mas social – capaz de levar as pessoas à sublimação seria responsável pelo fato de elas serem controladas socialmente por repressão. Uma sociedade assim, não raro, pode requisitar a repressão para a sua sobrevivência.

O que nos chama a atenção é o fato de que Adorno e Horkheimer se posicionam, em relação à educação, em uma perspectiva de ruptura no tocante a uma condição posta pelos dispositivos da racionalidade instrumental e historicamente instituída pelo capitalismo e o declínio do sujeito. Dessa forma, a educação não é mudança, nem movimento e muito menos possibilidades, e está dentro de um contexto de repressão e reificação no verdadeiro eclipse da razão. A razão instrumental, também, é caracterizada pela relação entre meios e fins, que consiste em apontar para um indivíduo fragmentado sem conexão com a totalidade.

Esse deslocamento feito por Adorno e Horkheimer sobre o local da educação instrumentalizada abre a possibilidade de uma outra análise, a partir do ponto de vista cultural que acaba considerando outros setores que passam

a ser responsáveis, direta ou indiretamente, pelo fenômeno educativo, porque a problematização, ou mesmo, a inquietação de Adorno e Horkheimer nos permite realizar uma análise em relação ao sujeito que é estranhado no processo a educativo. Mas, é preciso perguntar: quais são os meios que possibilitam o acesso desse sujeito à educação emancipadora? A educação escolar rompeu com os dispositivos de racionalidade técnica e instrumental?) uma vez que o fazer educativo condiz com uma renovação constante para o mundo do mercado, ou seja, em um vir a ser contínuo na lógica do capital. Entretanto, questionamos o mito desse fazer quando não encontramos uma consonância a com o contexto de sua emancipação humana e social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Adorno e Horkheimer, citados por Matos (1993, p. 69), a educação precisa se libertar das formas comuns e periféricas que a sociedade produz. Em contato com os meios de comunicação de massa, a educação perdeu a sua quinta-essência, tornando-se semi-educação, um estágio menor e insignificante, em relação ao da tradição erudita. É com bastante vigor que os frankfurtianos repudiam e separam a educação da semi-educação.

O advento dos meios de comunicação de massa é o principal alvo das críticas elaboradas pelos frankfurtianos, que afirmavam ou apontavam para esses meios como a principal responsável pelo empobrecimento e agonização da Educação. Em um sentido contrário, tal repúdio demonstra a crise que se estabeleceu com o conhecimento erudito, conhecido também como “autêntico”, que era compartilhado por um grupo exclusivo e seletivo. O período da educação, a partir dos meios de comunicação social, era entendido por alguns como democratização.

Para Adorno, a lacuna que se estabeleceu na transição das antigas instituições, com as suas respectivas dessacralizações para um mundo mediado pela tecnologia, acabou deixando os indivíduos na barbárie cultural, distante de qualquer tipo de crítica, ou mesmo da sua própria cidadania, uma vez que os frankfurtianos defendem com bastante veemência a emancipação dos indivíduos. A educação do pós-aurático se caracteriza, principalmente, pelo vazio e pela ausência de conteúdos. Assim, a indiferença às transformações conjunturais e estruturais fazem parte da condição posta por esses

mecanismos que diluem a sociedade em um jogo ideológico, que impede a esses indivíduos qualquer tipo de vida, além de servir de exploração para o sistema.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Charles **Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter; OSBORNE, Peter (Orgs.). **A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. O diálogo entre os diferentes. **Concordia y violencia: una reflexión filosófica para el mundo de hoy**, 2007, p.115-123.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo, Abril. 1975. Col. Os Pensadores.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense / Universitária, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

_____. **Teoria Crítica I**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo, Abril, 1975. Col. Os Pensadores.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set/dez., 2006.

YAZBECK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ZAIDAN F^o. Michel. **Circe e o Historiador**. Recife: Pindorama, 1992.