

MARCOS SILVESTRE GERA

**GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE
ANTROPOLOGIA CRÍTICA CONTEMPORÂNEA**

CAMPINAS
2002

© by Marcos Silvestre Gera., 2002.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Gera, Marcos Silvestre.

G31e Educação e globalização : considerações sobre a antropologia crítica
contemporânea / Marcos Silvestre Gera. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : César Aparecido Nunes.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação 2. Globalização. 3. Emancipação. 4. Antropologia. I. Nunes,
César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A
ANTROPOLOGIA CRÍTICA CONTEMPORÂNEA**

MARCOS SILVESTRE GERA
ORIENTADOR: PROFº DR CÉSAR APARECIDO NUNES

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida
por Marcos Silvestre Gera e aprovado pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____
(Orientador)

Comissão Julgadora:

2002

À minha esposa Helenice e minhas filhas Raíssa e Ana Flora

Que sempre estiveram presentes em meu coração,
proporcionando-me força para continuar a caminhada
de cada dia, acreditando na força do ser humano
enquanto construtor de uma nova história.

AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa dissertação foi possível primeiramente graças a Deus, que sempre me iluminou nos momentos mais difíceis e também através da colaboração direta ou indireta de muitas pessoas, às quais manifesto minha gratidão de forma particular:

à minha mãe Laudelina, por ter me ensinado a importância de determinados valores na vida do ser humano, como por exemplo amor, solidariedade e humildade, hoje tão escassos na humanidade;

ao meu orientador Dr. César Nunes, que me encorajou nos momentos de desânimo, mostrando que cada oportunidade deve ser aproveitada ao extremo, mesmo diante de dificuldades, pois o que aprendemos jamais poderia ser comparado ao prejuízo da desistência.

*Sou sobrevivente de um campo de concentração.
Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver:
Câmaras de gás construídas por engenheiros
FORMADOS;
Crianças envenenadas por médicos DIPLOMADOS;
Recém-nascidos mortos por enfermeiras TREINADAS;
Mulheres e bebês fuzilados e queimados por
graduados em COLÉGIOS e UNIVERSIDADES;
Assim, tenho minhas dúvidas a respeito da Educação.
Meu pedido é este: ajudem seus alunos a tornarem-se
humanos.
Seus esforços nunca deverão produzir monstros
treinados.
Aprender a ler, a escrever, aprender aritmética só são
importantes quando servem para fazer nossos jovens
mais humanos.*

(Ginott)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Metodologia	05
CAPÍTULO I – GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E PÓS-MODERNIDADE	07
1.1 Conhecimento crítico dialético.....	07
1.2 Economia de mercado.....	16
1.3 Política neoliberal.....	22
1.4 Cultura do capital.....	29
1.5 Pós modernidade.....	37
1.6 Globalização, cultura e educação.....	42
CAPÍTULO II – DOS FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS	47
2.1 Cosmvisão.....	47
2.2 Fundamentação antropológica.....	49
2.2.1 O ser humano reificado.....	51
2.2.2 O ser humano como mero consumidor.....	54
2.2.3 O individualismo exacerbado e a insensibilidade social.....	57
2.2.4 O reducionismo antropológico.....	62
2.3 Conseqüências comportamentais.....	66
2.4 O papel da educação.....	71
CAPÍTULO III –EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	83
3.1 Horizonte utópico.....	83
3.2 Concepção antropológica.....	84
3.3 Educação e emancipação.....	88
3.4 Educação, ética, política e estética.....	96
CONCLUSÃO	111
BIBLIOGRAFIA	114

RESUMO

Pensando no contexto educacional brasileiro, percebe-se que o ato de educar se efetua no sentido de reproduzir a sociedade, negando oportunidades ao ser humano de construir uma nova história. Assim, essa educação reprodutora é influenciada por vários elementos presentes na dinâmica mundial, como por exemplo economia, política e globalização. Por isso, passa-se à percepção da necessidade de mudar esse quadro, defendendo a estruturação de uma educação voltada para o desempenho global do ser humano, a fim de que seja eticamente responsável, crítico e politicamente participativo. A proposta é analisar essas questões à luz dos ensinamentos de vários autores imprescindíveis para a compreensão do tema, tais como Adorno, Saviani, Severino e Leonardo Boff e outros arrolados na bibliografia, denotando, assim, a adoção do método de pesquisa bibliográfico. Esperamos que o presente trabalho represente um incentivo para refletirmos sobre o que vem a ser educação emancipatória e, partindo desse aspecto, agirmos em prol da transformação da sociedade.

RESUMÉN

Pensando en el contexto educacional brasileño, notase que el ato de enseñar se pasa en el sentido de reproducir la sociedad, negando oportunidad al ser humano de construir una nueva historia. Así, la educación reproductora es influenciada por varios elementos presentes en la dinámica mundial, como por ejemplo la economía, política y globalización. Por eso, pasase a la percepción de la necesidad de cambiar esa situación, defendiendo la estructuración de una educación vuelta para el desarrollo mundial del ser humano, resultando que sea éticamente responsable, crítico y políticamente participativo. El objetivo é analizar esas cuestiones al conocimiento de varios autores imprescindibles para la comprensión del tema, autores como Adorno, Saviani, Severino y Leonardo Boff y otros puestos en la bibliografía, apuntando, así, la aceptación de método de pesquisa bibliográfico. Esperamos que este trabajo represente un incentivo para pensarnos lo que debe ser educación participatória y, partiendo de ese aspecto trabajamos para el cambio de la sociedad.

INTRODUÇÃO

Vivemos na atualidade não só uma época de mudanças, mas também, para alguns, uma mudança de época, tendo em vista a profundidade e a velocidade com que as mudanças acontecem em função de todo o avanço tecnológico e científico.

Nesse sentido, acreditamos que semelhante transformação só é comparável à época do Renascimento, tamanho radicalismo dos processos vigentes. Estamos passando por uma grande mutação cultural e civilizacional.

Mas, apesar desta suposta originalidade da Nova Ordem Mundial, permanecem os fundamentos da sociedade capitalista que continuam produzindo seus efeitos econômicos e culturais, explorando e excluindo cada vez mais os indivíduos das condições mínimas de uma existência digna.

O objetivo desse trabalho é apontar e refletir sobre alguns aspectos básicos de tal processo global, relacionando-os com a educação num sentido amplo, propondo,

baseados na crítica filosófica atual, uma concepção emancipatória da educação que visa a construção de sujeitos ética, estética e politicamente transformadores.

Para tanto, a partir de fundamentação teórica baseada em autores como ADORNO (1995), BOFF (1994), NUNES (1989) e outros elencados na bibliografia do presente trabalho, passamos a refletir não apenas em relação a aspectos políticos, sociais e econômicos, mas especialmente acerca da educação enquanto instrumento de transformação e emancipação. Afinal, qual o papel da dinâmica mundial na vida do homem? Que visão de homem necessita ser considerada em uma educação emancipatória? É possível a formação de um homem socialmente ativo e reflexivo?

Diante desses questionamentos, essa dissertação foi direcionada a esclarecer tais indagações, apresentando em cada capítulo assuntos essenciais para a compreensão do tema, como é possível constatar a seguir.

Partindo de uma concepção dialética e crítica do conhecimento, o primeiro capítulo trata, numa perspectiva panorâmica, da globalização econômica, política neoliberal, cultura do capital e pós-modernidade enquanto facetas do capitalismo mundialmente integrado e elementos relacionados à educação.

Posteriormente, refletimos sobre os fundamentos antropológicos, ou seja, qual a visão de ser humano que sustenta a realidade analisada e quais são as conseqüências nos campos comportamental e educacional, aspectos importantes para termos uma abordagem mais abrangente e crítica da dinâmica global e, especificamente, educacional.

Na terceira e última parte, propomos uma concepção emancipatória da educação que tem como pressuposto antropológico uma concepção histórico-social, efetivada pelas relações e *práxis* vivenciadas a partir das condições concretas da existência. Nossa abordagem prioriza os aspectos axiológicos, ou seja, a formação de um ser humano eticamente responsável, esteticamente criativo e politicamente participativo.

Entre todos os autores pesquisados, os fundamentos teóricos se amparam principalmente em LEONARDO BOFF, pensador, teólogo, professor de teologia, filosofia, espiritualidade e de ecologia, cujos entendimentos são fundamentais para refletirmos sobre o tema, até porque é fundador da Teologia da Libertação.

Em 1984, em razão de suas teses ligadas à Teologia da Libertação, apresentadas no livro *Igreja: Carisma e Poder*, foi submetido a um processo pela Sagrada Congregação para a Defesa da Fé, *ex* Santo Ofício, no Vaticano. Em 1985, foi condenado a um ano de *silêncio obsequioso* e deposto de todas suas funções editoriais e de magistério no campo religioso. Dada a pressão mundial sobre o Vaticano, a pena foi suspensa em 1986, podendo retomar algumas atividades.

Em 1992, sendo novamente ameaçado com uma segunda punição pelas autoridades de Roma, renunciou suas atividades de padre e se autopromoveu ao estado leigo. *Mudou de trincheira para continuar a mesma luta*: continua como teólogo da libertação, escritor, professor e conferencista nos mais diferentes auditórios do Brasil e do estrangeiro, assessor de movimentos sociais, como o Movimento dos Sem Terra e as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), entre outros.

Recentemente, ganhou na Suécia o Prêmio *Right Livelihood* (Correto Modo de Vida), que alguns consideram uma espécie de Nobel alternativo. Segundo o anúncio feito pela Fundação *Right Livelihood*, criada em 1980 pelo sueco JACOB VON UEXKULL, decepcionado com o que considerava o desvio do Prêmio Nobel de seu papel humanístico, BOFF foi premiado por unir em sua vida espiritualidade, justiça social e proteção ao meio ambiente, pregando a defesa do planeta e a questão da paz entre os povos. Por esses motivos, nossa pesquisa busca nesse autor os principais fundamentos teóricos.

Ao escolhermos o tema, ou seja, *Globalização e educação: considerações sobre antropologia crítica contemporânea*, optamos por delimitar nosso objeto de estudo na questão da educação emancipatória e de como peculiaridades e fatos atuais, tais como globalização e política, podem influenciar nesse processo, conforme vem ocorrendo até então, quando nos parece que o indivíduo ainda não apresenta condições de impedir a sua manipulação por um sistema social, político e econômico que, apesar do que muitos possam afirmar, visa uma educação que apenas reproduz a sociedade, não contribuindo para o que deveria ser o sentido primordial da educação, isto é, a formação de seres humanos eticamente responsáveis, criativos e politicamente atuantes.

Esperamos que esse trabalho represente um incentivo para que reflitamos sobre o ato de educar e como tal processo vem se consolidando ao longo dos tempos e, assim, contribuirmos para a conquista de uma nova história. Exatamente nessa reflexão e na busca de respostas para nossas indagações acerca de situações que se apresentam na

realidade, é que reside a relevância acadêmica da presente pesquisa, visando esclarecer questões através do método científico.

Metodologia

A metodologia usada foi crítico-dialética, procurando enfatizar os aspectos histórico-sociais dos processos, dando prioridade às relações de poder. Dentro dessa perspectiva, colocamos em relevância o enfoque antropológico, por se tratar de uma temática fundamental para a reflexão filosófico-educacional.

Para a elaboração do trabalho, utilizamos uma extensa pesquisa bibliográfica e reflexões acerca da necessidade de uma educação emancipatória, tendo em vista as profundas transformações ocorridas nas dinâmicas sociais e educacionais.

CAPÍTULO I

GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E PÓS-MODERNIDADE

1.1 Conhecimento crítico-dialético

Segundo GAMBOA¹, “o conhecimento é resultado de um longo processo que reflete as condições materiais históricas e os interesses e valores sociais”. Sem uma reflexão sobre esses pressupostos, é impossível perceber a origem, finalidade e plataforma em que tais elementos atuam, ou mesmo detectar que grupo ou classe social está a serviço. Por isso, a necessidade e a importância de buscarmos os fundamentos epistemológicos e políticos sociais das abordagens e interpretações da realidade.

Conforme afirma BOFF², essa posição é sempre relativa, pois “*todo ponto de vista é a vista de um ponto. (...) A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha*”.

¹ GAMBOA, Sílvio S. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1988, p. 116.

² BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 9.

Dessa forma, ao buscarmos elementos de compreensão do contexto atual, devemos nos perguntar o seguinte: a partir de quais perspectivas interpretamos as questões da atualidade? Isso implica partir de uma perspectiva epistemológica e política, que tenha condições de mostrar e problematizar a realidade da grande maioria de pessoas penalizada pelo capitalismo mundialmente imperante.

Queremos nos aproximar do enfoque crítico-dialético, que prioriza nas relações humanas a questão do poder e suas relações com as estruturas de agir e ser do mundo atual. Esta atitude supõe que os fenômenos são apreendidos no seu devir histórico e nas suas inter-relações com outros fenômenos. Buscar compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades, é o desafio de uma reflexão de natureza filosófica, histórica e dialética.

Explicitando melhor esse enfoque, podemos afirmar que em cada sociedade entram em ação, de forma sempre articulada, três forças fundamentais (cada força exige, pressupõe e envolve a outra e isso é o que significa a dialética):

- a) *econômica*: responsável pela produção e reprodução da vida material;
- b) *política*: as formas como distribuimos o poder e organizamos as relações sociais, especialmente com referência ao acesso aos bens necessários à vida humana;
- c) *simbólica*: as maneiras de significar o mundo através de símbolos, idéias, religiões e valores.

Na forma de relacionar essas três forças, devemos, segundo Marx, partir sempre da econômica, pois é como um fundamento que sustenta todas as demais partes,

condicionando, em última instância, a política e as significações ou ideologias que circulam na sociedade.

Os trabalhos de GAMBOA³ nos inspiram nessa linha de pensamento:

“El hombre conoce para transformar. El conocimiento tiene sentido cuando revela las alienaciones, las opresiones y las miserias de la actual fase de desarrollo de la humanidad, cuestiona críticamente los determinantes económicos sociales e históricos y da potencialidad a la acción transformadora. El conocimiento crítico del mundo y de la sociedad y la comprensión de su dinámica transformadora propician acciones (praxis) emancipadoras.(...) La praxis elevada a categoría epistemológica fundamental se transforma en criterio de verdad y de validez científica. La praxis significa reflexión y acción sobre una realidad buscando su transformación. Transformación orientada para la consecución de mayores niveles de libertad del individuo y de la humanidad en su devenir histórico (interés crítico emancipador)”.

Partindo da compreensão que temos do mundo, podemos afirmar, baseados em GRAMSCI, num sentido empírico e amplo, que todos os seres humanos são filósofos, ou seja, a maioria das pessoas não se ocupa com questões relacionadas às áreas específicas de especialistas. O mesmo não acontece com os problemas filosóficos, pois mesmo não sendo filósofos profissionais, os seres humanos vivem dando sentido às coisas e, diante dos problemas da realidade, tendem para a reflexão, a não ser que sejam impedidos por processos de alienação.

Consciente ou inconscientemente, sempre partimos de valores e concepções que determinam nossa compreensão do mundo e nossas escolhas, o que implica a concepção de ética e política, a visão do ser humano e da sociedade (cosmovisão), que procuramos manter ou modificar.

³ GAMBOA, *op.cit.*, p. 121, nota 1.

Grande parte desta visão de mundo é formada pelo conhecimento chamado senso comum. Como afirmam ARANHA & MARTINS⁴:

“Chamamos senso comum (ou conhecimento vulgar do ser humano) à primeira compreensão do mundo resultante da herança fecunda de um grupo social e das experiências atuais que continuam sendo efetuadas. Pelo senso comum, fazemos julgamentos, estabelecemos projetos de vida, adquirimos convicções e confiança para agir”.

Apesar de ser racional, o senso comum resulta do uso espontâneo da razão, ou seja, não refletido. É por isso que, na maioria das vezes, ele é incoerente e aceita mecânica e passivamente valores dominantes da sociedade, sendo marcado por preconceitos e estereótipos, desconsiderando opiniões divergentes, o que não lhe confere falsidade.

De acordo com GRAMSCI, é possível passarmos do senso comum para o seu *núcleo sadio*, que é denominado bom senso. Entretanto, para que isso ocorra é necessária a reelaboração da herança cultural a partir da realidade concreta, a qual deve ser interpretada e transformada, conferindo aos indivíduos autonomia e criticidade em suas atitudes e pensamentos.

Infelizmente nem sempre essa passagem do senso comum para o bom senso acontece. Nas sociedades de classe, onde há profundas desigualdades, como no caso do Brasil, predomina a visão e os interesses das classes dominantes. É a ideologia no sentido sócio-político que cumpre este papel. Para melhor compreendermos esse conceito, vejamos a definição dada pela professora MARILENA CHAUI⁵:

“a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e

⁴ ARANHA, M.; MARTINS, M. **Temas de filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1998, p. 70.

⁵ CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** 29.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 113-114.

prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que deve sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como deve fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado”.

Nesse sentido, a ideologia se dá num processo que procura dominar psicossocialmente as pessoas, fazendo-as interiorizar uma visão de mundo e comportamento útil às classes privilegiadas. É um pensamento teórico estruturado, que exprime uma falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante.

Segundo GADOTTI⁶:

“essa ocultação não pode ser exercida sem um Estado que mantém, de um lado um aparelho repressivo para toda forma de desvelamento da ideologia e de outro lado, uma ‘pluralidade de aparelhos ideológicos’ (Althusser), menos ostensivos, mas muito mais eficazes no serviço de ocultação. A função do aparelho repressivo, por ser ostensivo, é mais facilmente identificável. Os aparelhos ideológicos exercem menos ostensivamente seu papel de ocultação. São eles: a imprensa (rádio, televisão, jornais, revistas, propaganda etc.), o sistema de partidos, a família, a religião, a escola, o direito, etc”.

Uma das funções do pensamento crítico ou filosófico é romper e desvendar os discursos enganadores e falsos da sociedade. Por isso, a filosofia exerce o papel de um discurso *contra-ideológico*, não no sentido de que se contrapondo à

⁶ GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 6.ed. São Paulo: Cortez e autores associados, 1985, p. 31.

ideologia tenha explicação mais plena e verdadeira, mas sim mostra as contradições e origens ideológicas, rompendo estruturas petrificadas que justificam as formas de dominação.

MERLEAU-PONTY⁷ afirma que “*a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo*”. Reaprender é mais difícil do que aprender, pois exige um esforço de reflexão sobre aquilo que já temos como verdadeiro e certo. Isto só é possível se refletirmos de forma crítica sobre os pressupostos conceituais e valorativos que condicionam nosso pensar e agir dentro de uma sociedade profundamente desigual em todos os níveis. Somente através dessa reflexão é que conquistamos uma prática transformadora, escapando da influência da ideologia dominante.

Depois de indicarmos nossa postura epistemológica e ético-política, queremos refletir sobre alguns problemas atuais, que são de dimensões planetárias. VIKTOR FRANKL⁸, nas linhas finais de seu livro “*Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*”, nos alerta para a urgência e dramaticidade dos tempos atuais, afirmando “*(...) fiquemos alerta – alerta em duplo sentido: Desde Auschwitz nós sabemos do que o ser humano é capaz. E desde Hiroshima nós sabemos o que está em jogo*”.

Parece que a humanidade, principalmente o Ocidente, não conseguiu superar a *barbárie* através de um mundo mais justo e uma educação emancipatória. Além disso, o desenvolvimento técnico-científico deu poderes jamais imaginados ao homem,

⁷ PONTY, 1990 apud ARANHA, M.; MARTINS, M. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993, p. 71.

⁸ FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 129.

originando um risco considerável, uma vez que o ser humano detentor de tamanho poder, é *sapiens*, mas também *demens* e nunca teve tanto conhecimento e poder, embora jamais tenha sido tão irresponsável quanto nos dias atuais.

NUNES⁹, num texto sobre o papel dos educadores no século XXI, nos aponta os paradoxos do mundo contemporâneo, que teve um espantoso desenvolvimento técnico-científico sem o correlato desenvolvimento moral e ético com políticas igualitárias e democratizantes. Apoiado na concepção filosófica eivada de esperança e sentido histórico de transformação, ele nos diz:

“Nosso ofício nos convoca a ver o mundo em sua dinamicidade histórica. A Filosofia, enquanto expressão do ‘máximo de consciência possível’ que uma época ou período histórico tem sobre si mesma, vê-se hoje inquirida a dar razões para a manutenção da esperança e da causa do homem, num mundo marcado pela desumanização acelerada das relações de produção e de dilaceramento dos padrões de convivência social. Paradoxos estruturais apontam para labirintos morais e éticos de nossa realidade. O domínio tecnológico, transformando a ciência moderna em força de acumulação para a produtividade capitalista, ostenta marcos inolvidáveis. A microfísica aplicada, a microeletrônica, a proliferação das redes informatizadas, as biotecnologias de reprodução, o gigantesco poder de troca e gerenciamento de informações, entre outros pontos igualmente admiráveis, são troféus do final de um milênio tecnologicamente avançado e, por outro lado, eticamente empobrecido. Conquistamos a capacidade de equacionar o problema da produção de alimentação, pelos meios de produção disponíveis, e nunca a fome, maior de todas as injustiças e sinal mais perverso de todas as desigualdades, foi tão grande e determinada. Populações mundiais permanecem à margem da modernização tecnológica. A globalização econômica e a mundialização da sociedade industrial, pautada na cultura urbana, consumista e massificada, ampliam os poderes da ideologia capitalista, reforçam o individualismo,

reduzem o sentido da vida ao gesto de comprar e consumir, competir, vencer e controlar, em todas dimensões da existência, pessoal e coletiva”.

Há um padrão simples para poder avaliar a verdadeira qualidade de uma época: o panorama da alimentação. Comidas e bebidas dão a exata medida do cotidiano das pessoas. Nesse assunto, uma cultura revela a sua capacidade mais elementar de satisfazer as necessidades. A fome no mundo, que aumentou gigantescamente a partir dos anos 80, não se explica pelo excesso de população, pois com os avanços tecnológicos e de produção daria para alimentar tranqüilamente a população mundial. Dentro da lógica da economia de mercado, o que importa é uma grande margem de lucro e não a satisfação das necessidades elementares das pessoas. Daí que, em muitas partes do mundo, toneladas de alimentos são jogadas fora devido a uma lucratividade baixa.

Essa questão da fome é um dos elementos que possibilitam a análise da realidade em que vivemos, mas outros aspectos podem ser de grande auxílio nesse processo interpretativo, como demonstram as explanações a seguir.

ROGER GARAUDY¹⁰, em seu último livro traduzido para o português com o título *“Rumo a uma Guerra Santa”*, começa o primeiro capítulo assim: *“Réquiem por uma decadência”*. Ele cita dados do FMI (Fundo Monetário Internacional), do Banco Mundial, e diz que o regime atual de acumulação de capital leva à ocorrência de uma Hiroshima ou uma Nagasaki, na história humana, em cada dois dias, quando em consequência da exclusão e da ausência de políticas ligadas à vida, morrem 150 a 200 mil pessoas.

⁹ NUNES, César Aparecido. A filosofia no trabalho do educador do terceiro milênio. **Corujinha**, Florianópolis, 15 nov. 2000. Caderno de estudos, p. 4.

Segundo os Informes de Desenvolvimento Humano da ONU (Organização das Nações Unidas), a quantidade de riqueza cresceu enormemente neste século, mas mesmo assim os pobres continuam cada vez mais pobres. No ano de 1900, o consumo mundial, que era de aproximadamente 1,5 trilhão de dólares, passou para 12 trilhões de dólares em 1975, e chegou a 24 trilhões em 1997. Apesar desse crescimento espantoso, os 20% mais pobres da população mundial consomem hoje menos do que consumiam em 1900. Para se ter uma noção da brutal concentração de renda, basta citar o fato de que 225 pessoas mais ricas do mundo possuem uma riqueza equivalente à soma da renda anual de 47% da população mundial mais pobre.

Um outro exemplo: os europeus gastam 11 bilhões de dólares por ano em sorvetes. Dois bilhões a mais do que a quantia necessária para levar água potável para toda a população mundial que ainda não tem acesso a este bem fundamental para uma vida saudável. Ao mesmo tempo, 37 mil crianças morrem todos os dias por problemas relacionados com a pobreza, como ingerir água contaminada e resíduos tóxicos.

Não estamos propondo que os europeus parem de tomar sorvetes e nem que as causas das mortes sejam essas iguarias. Porém, há algo de errado. Isso fica evidente quando percebemos que a pobreza não é exclusiva dos países do terceiro mundo, pois mesmo nos países desenvolvidos estão aparecendo crescentes bolsões de pobreza, enquanto que nos países do Terceiro Mundo existem bolsões de riqueza extrema e ostentação.

¹⁰ GARAUDY, Roger. **Rumo à uma guerra santa?** o debate do século. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [s.d.], p. 20.

Como sistema capaz de prover os direitos básicos do cidadão, o capitalismo fracassou na maioria dos países do mundo. Basta lembrar que 80% da produção industrial do planeta são absorvidos por 20% da população mundial. Apenas três empresários norte-americanos possuem fortuna pessoais superior ao PIB de 48 nações com 600 milhões de habitantes (ONU/99).

O caso do Brasil é, infelizmente, exemplar. Nesse país, o capitalismo deu certo para menos de 20% da população. Já no Terceiro Milênio, nosso país ainda não logrou implementar reformas que ocuparam a pauta européia há dois ou três séculos, como a reforma agrária, a distribuição de renda, a seguridade social e o fim do analfabetismo. Convivemos com estruturas arcaicas, trabalho escravo, e 2,8 milhões de crianças, entre 10 e 14 anos de idade, fora da escola e dentro do mercado de trabalho por força da subsistência familiar (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/2000).

Mencionados os pressupostos epistemológicos e políticos da nossa abordagem, bem como alguns aspectos e dados da situação atual, vamos analisar e refletir sobre a base material e econômica que dá sustentação à sociedade vigente.

1.2 Economia de mercado

LEONARDO BOFF¹¹ nos indica que na raiz destas questões está a visão profundamente empobrecida da economia capitalista mundialmente integrada:

¹¹ BOFF, Leonardo. **Nova era**: a civilização planetária. São Paulo: Ática, 1994, p. 52.

“O capitalismo é um modo de produção social e uma cultura. Como modo de produção destruiu o sentido originário de economia que desde os clássicos gregos até o século XVIII significava a técnica e a arte de satisfazer as necessidades da oikos, quer dizer, a economia tinha por objetivo atender satisfatoriamente as carências da casa, que tanto podiam se a moradia própria, a cidade ou o país quanto a casa comum, a Terra. Com sua implantação progressiva a partir do século XVII do sistema do capital (...), muda-se a natureza da economia. A partir de agora ela representa uma refinada e brutal técnica de criação de riqueza por si mesma, desvinculada do oikos, da referência à casa. Antes pelo contrário, destruindo a casa em todas as suas modalidades. E a riqueza que se quer acumular é menos para ser desfrutada do que para gerar mais riqueza numa lógica desenfreada e, no termo, absurda”

O fruto dessa visão de economia é a concepção de desenvolvimento como mero crescimento econômico, de modernização industrial, de progresso tecnológico e de acumulação ilimitada de bens materiais sem nenhuma relação com os problemas sociais. Por isso o agravamento, principalmente nos países periféricos do capitalismo, das condições mínimas de existência, levando muitos seres humanos à uma morte prematura.

Como fundamento de tal realidade, está o capital financeiro, versão globalizada que circula livremente nas bolsas e paraísos fiscais sem nenhuma fiscalização ou imposto. Para CHESNAIS¹² *“é aquele que se valoriza conservado a forma de dinheiro”*. Cria-se mundialmente uma mentalidade de investimento em curto prazo estabelecendo assim o *capitalismo-cassino* (Kurz) que coloca em riscos as economias dos países dependentes.

¹² CHESNAIS apud ALVES, G. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Práxis, 2001, p. 53.

Para BOFF¹³, a lógica que preside o capital é produzir acumulação mediante a exploração:

“Primeiro, exploração da força de trabalho das pessoas, em seguida a dominação das classes, depois o submetimento dos povos e, por fim, a pilhagem da natureza. Funciona aqui uma lógica linear e férrea que a tudo envolve e que ganhou uma dimensão planetária”.

Todo esse processo se dá dentro do que se chamamos globalização, conceito muito presente no senso comum mas pouco refletido criticamente e, por isso mesmo, carregado de conotações ideológicas que ocultam a origem e a finalidade desse discurso hegemônico presente principalmente na mídia.

A globalização é um fenômeno sócio-histórico que caracteriza, em nossa perspectiva, uma nova etapa de desenvolvimento do capitalismo moderno. Ela possui, antes de tudo, uma ideologia que oculta seu verdadeiro significado histórico – a *mundialização do capital*, que significa uma nova estrutura da economia e da política mundial.

Um conceito que nos ajuda a compreender a globalização é o de *globalitarismo*. A idéia de *regimes globalitários*, utilizada por IGNÁCIO RAMONET no seu livro *“Geopolítica do caos”* (1997), procura ressaltar o próprio sentido ideológico (e político) da globalização. É uma noção que diz respeito, principalmente, a globalização como ideologia. Na verdade, é um termo cunhado para ser utilizado como uma contra-

¹³ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano e compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 33.

ideologia da globalização, explicitando o verdadeiro conteúdo da globalização, como mundialização do capital: o *totalitarismo do mercado*.

Portanto, a idéia de *globalitarismo* expressa uma crítica radical à globalização como ideologia, surgindo para se contrapor (ou expor) a política de um novo totalitarismo. Não o *totalitarismo* do Estado, que caracterizou os regimes fascistas dos anos 30, mas um *totalitarismo do mercado*, do “*pensamento único*”, expressão utilizada para evidenciar o pensamento neoliberal.

Vejam os a idéia de um totalitarismo de mercado, implícita no conceito de “*regimes globalitários*”, segundo RAMONET¹⁴:

“Há pouco tempo, denominava-se ‘regimes totalitários’ os que tinham partido único, não admitiam qualquer oposição organizada e, em nome da razão de Estado, negligenciavam os direitos da pessoa; além disso, neles, o poder político dirigia soberanamente a totalidade das atividades da sociedade dominada. A esses regimes, característicos dos anos 30, sucede, neste final de século, um outro tipo de totalitarismo, os dos ‘regimes globalitários’. Apoiando-se nos dogmas da globalização e do pensamento único, não admitem qualquer outra política econômica, negligenciam os direitos sociais do cidadão em nome da razão competitiva e abandonam aos mercados financeiros à direção total das atividades da sociedade dominada”..

A globalização se faz, em primeiro lugar, através da economia. Todas as economias são interdependentes, com os mercados regionais se integrando ao mercado mundial. Três fatores dinamizam a globalização econômica.

¹⁴ RAMONET apud ALVES, Giovanni. **Dimensões da globalização: o capital e suas CONTRADIÇÕES**. Londrina: Práxis, 2001, p. 17.

Primeiro, o surgimento de megaconglomerados e corporações estratégicas que atuam num nível global. Não são mais apenas transnacionais, mas empresas mundiais. Assim a Mitsubishi de base japonesa atua em todo mundo em 90 setores diferentes. Semelhante a ela, a *Daimler-Benz*, a *CibaGeygy* e outras. As grandes empresas trabalham em parceria mundial, a exemplo da Ford (USA) com a *Mazda* (Japão), a *General Motors* com a *Isuzu*, a *Fiat* com a *Nissan* etc., conglomerados que agem em nível planetário, muitas vezes sem o controle dos Estados, consoante os mercados e as vantagens lucrativas.

Em segunda instância, há a continentalização das economias dentro do processo maior da globalização, como o Mercado Comum Europeu, o NAFTA (USA, Canadá, México), Tigres Asiáticos, o Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai). Entre estes blocos vigoram guerras econômicas. A concorrência provoca grandes avanços tecnológicos e ao mesmo tempo agrava a crise ecológica, aumentando o fosso entre os países tecnicamente desenvolvidos e os atrasados.

Em terceiro lugar, o surgimento de elites orgânicas transnacionais que objetivam o gerenciamento econômico e político da Terra, relativizando o papel do Estado e dos projetos nacionais. Tal fato obriga a repensar o papel dos Estados-Nações e formula a exigência de um governo central planetário que articule os interesses mínimos coletivos da Terra como um todo e da humanidade enquanto espécie.

A globalização em si não é problemática, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade. O que é problemático é a globalização competitiva, na qual os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses

humanos, os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais.

BRZEZINSKI¹⁵ entende que:

“globalização é sinônimo de americanização” que nos revela a defesa do modelo americanista. Isto é confirmado pelo economista americano J. GALBRAITH: *“Globalização não é um conceito sério. Nós, americanos, o inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países”*.

A globalização é um processo irreversível. Representa indiscutivelmente uma etapa nova na história da Terra e do ser humano. Estamos rumando para a constituição de uma única sociedade-mundo, uma república global que gradativamente demanda uma gestão central para as questões que interessam a todos os indivíduos como a alimentação, saúde, moradia, educação, comunicação, paz, enfim, a salvaguarda da Terra.

Porém, como afirma BOFF¹⁶:

“... estamos ainda na idade de ferro deste processo. É a fase da globalização competitiva que não inaugurou ainda a globalização cooperativa, pois ela se realiza sob o signo do econômico de molde capitalista, portanto com contradições e conflitos provocados pela concorrência, pela vontade de acumulação desenfreada, de lucro a qualquer preço e pela luta de classes a nível mundial. Este modo de produção, hoje mundialmente articulado, transforma tudo em mercadoria, do gene humano à informação, do sexo à mística. A mercadoria, pela habilidade do marketing, vira fetiche para induzir ao consumo e visar o lucro”.

¹⁵ BRZEZINSKI, apud PUCCI, Bruno.; COSTA, Belarmino.; LASTÓRIA, Luiz. **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba: UNIMEP, 2001, p. 30.

¹⁶ BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. Brasília: Letra Viva, 1999, p. 52.

Como um dos aspectos centrais da globalização é a sociedade, identificada como um grande mercado no qual todos devem se ajustar, GARAUDY nos adverte que as religiões hegemônicas na atualidade não são as tradicionais, mas sim a religião monoteísta de mercado, apontando para uma verdadeira idolatria nessa direção. É como se o mercado fosse conduzido por uma “*mão Invisível*”, termo utilizado por ADAM SMITH, que tudo controla e ajusta, sem qualquer interferência política do Estado. Daí a concepção do Estado mínimo que deve garantir o livre mercado. Ele seria mínimo para os cidadãos e máximo para os interesses do capital.

BETTO¹⁷ reforça esta abordagem, afirmando que:

“A globalização nada mais é do que a redução do mundo a um grande mercado, onde investem os donos do capital e no qual a condição de cidadão importa menos que a de consumidor. Tudo se transforma em mercadoria: idéias, projetos, relações, objetos, etc. Vendem-se empresas, estradas, influencias e governos. O valor de troca de um produto adquire mais importância que seu valor de uso. Sua grife se cobre de fetiche, a ponto de imprimir mais valor ao usuário do que aquele que é inerente à sua natureza humana”.

Depois de refletirmos sobre o aspecto econômico do capitalismo, é imprescindível explicitarmos o fundamento político-ideológico desse sistema, compreendendo o papel do Estado nesse contexto.

1.3 Política neoliberal

Como justificativa política dessa economia de mercado, está a farsa do “*pensamento único*” que postula não haver alternativa para a ordem estabelecida, originado da política neoliberal que se tornou hegemônica principalmente nas últimas décadas. É a expressão político-ideológica que oculta a face perversa e excludente do capital, justificando assim o interesse e a posição de poucos privilegiados. Conforme COMBLIN¹⁸, “... *triunfa a ideologia neoliberal, ideologia mais ideológica do que as anteriores, já que ela se mantém apesar dos mais flagrantes desmentidos da história empírica*”.

Assim, o projeto neoliberal considera o processo de globalização sob o ponto de vista do mercado enquanto irreversível, no qual devemos nos inserir, mesmo de forma subalterna, pois, caso contrário, seremos condenados à irrelevância histórica.

Em função do processo global, criou-se a partir de 1990 o Consenso de Washington, procurando um ajuste das economias periféricas, sob o comando do FMI e do Banco Mundial, a partir da lógica do mercado mundial. O receituário do FMI e do Banco Mundial prevê a abertura das fronteiras econômicas, livre circulação de produtos estrangeiros no mercado interno e economia voltada para exportação especialmente de matérias-primas.

Considerando o sistema mundial, esse tipo de capitalismo mundialmente integrado não opera com a integração de todos no mercado, pois ao utilizar as tecnologias de ponta, como comunicação, robôs e informatização, acaba marginalizando muitos

¹⁷ BETTO, Frei. Ao gosto do mercado. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 de nov. 1999, p. 13.

¹⁸ COMBLIN, José. **O neoliberalismo**: ideologia dominante na virada do século. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9.

países aos interesses do capital mundial, dispensando milhões de pessoas do trabalho e os condenando ao desemprego estrutural.

Quando se confrontam com os problemas e males econômicos e sociais, os neoliberais afirmam que a causa fundamental e originária dessa situação é a “*pretensão de conhecimento*” dos economistas em relação ao mercado, que está na base de todas as intervenções do Estado e dos movimentos sociais. Segundo HAYEK e seus seguidores, a impossibilidade de conhecer plena e perfeitamente todos os fatores e relações que compõem o mercado tem como consequência o impedimento de se buscar consciente e intencionalmente a solução dos problemas econômicos e sociais. Isto é, nós, seres humanos, devemos abandonar o desejo de construir uma sociedade melhor, porque todas as vezes que temos essa boa intenção, acabamos intervindo no mercado através do Estado ou ações civis, na tentativa de diminuir o desemprego e a desigualdade social. E, em princípio, toda intervenção no mercado tem como resultado a diminuição da eficácia e conseqüente crise econômica e social.

O único caminho que nos resta, segundo os neoliberais, acreditar no caráter benéfico da “*mão invisível*” do mercado e ver os sofrimentos dos desempregados e dos excluídos como “*sacrifícios necessários*” exigidos pelas leis do sistema mercadológico.

O neoliberalismo implicou o abandono da política do Estado do Bem-Estar Social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à idéia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico.

O abandono das políticas sociais chama-se *privatização*, e o do planejamento econômico, *desregulação*. Ambas significam que o capital é racional e pode, por si mesmo, resolver os problemas econômicos e sociais. Além disso, o desenvolvimento espantoso das novas tecnologias eletrônicas trouxe a velocidade da comunicação e informação, automação da produção e distribuição de produtos.

A mudança nas forças produtivas se deve ao fato de que a tecnologia alterou o processo social do trabalho, causando o desemprego em massa nos países de capitalismo avançado, movimentos racistas contra imigrantes e migrantes, exclusão sócio-política e cultural de grandes massas da população, fenômeno presente em alguns países do terceiro mundo, como o Brasil.

Em outras palavras, os direitos econômicos e sociais conquistados pelas lutas populares estão em perigo porque o capitalismo está passando por uma mudança profunda. De fato, tradicionalmente, o capital se acumulava, se ampliava e se reproduzia pela absorção crescente de pessoas no mercado de trabalho e de consumo dos produtos. Hoje, porém, com a presença da tecnologia de ponta como força produtiva, o capital pode acumular-se e reproduzir-se excluindo cada vez mais as pessoas do mercado de trabalho e do consumo. Não precisa mais de grandes massas trabalhadoras e consumidoras, podendo ampliar-se graças ao desemprego em massa, sem necessidade de garantir direitos econômicos e sociais aos trabalhadores, porque não necessita de seus trabalhos e serviços. Por isso o Estado do Bem-Estar Social tende a ser suprimido pelo Estado neoliberal, defensor da privatização das políticas sociais, tais como educação, saúde, transporte, moradia e alimentação.

O direito à participação política também encontra obstáculos. De fato, no capitalismo da Segunda metade do século XX, a organização industrial do trabalho foi feita a partir de uma divisão social nova: a separação entre dirigentes e executantes. Os primeiros são os que recebem a educação científica e tecnológica, considerados portadores de saberes que os tornam competentes e por isso com o poder de mando. Já, executantes são aqueles que não possuem conhecimentos tecnológicos e científicos, mas sabem executar tarefas, sem conhecer as razões e finalidades de sua ação, sendo considerados incompetentes e destinados a obedecer.

Essa forma de divisão social do trabalho propagou-se para a sociedade toda: no comércio, agricultura, escolas, hospitais, universidades e nos serviços públicos, todos separados entre “*competentes*” (que sabem) e “*incompetentes*” (que executam). Em outras palavras, a posse de certos conhecimentos específicos tornou-se um poder para mandar e decidir.

Toda essa divisão converteu-se na *ideologia da competência técnico-científica*, isto é, na idéia de que quem possui conhecimento está naturalmente dotado de poder de mando e direção, posição fortalecida por meios de comunicação de massa que passou a ser considerada uma atividade reservada para administradores políticos competentes, e não uma ação coletiva de todos os cidadãos.

Não só o direito à representação política limitava-se por se restringir aos competentes, como a ideologia da competência oculta e dissimula o fato de que, para ser “*competente*”, é preciso ter recursos econômicos para estudar e adquirir conhecimentos. Em outras palavras, os “*competentes*” pertencem à classe economicamente dominante,

que dirige a política segundo seus interesses e não de acordo com a universalidade dos direitos.

Um outro obstáculo ao direito à participação política é posto pelos meios de comunicação de massa. Só podemos participar de discussões e decisões políticas se possuímos informações corretas sobre aquilo que vamos discutir e decidir. Ora, os meios de comunicação de massa não informam, desinformam. Ou melhor, transmitem as informações de acordo com os interesses de seus proprietários e suas alianças econômicas e políticas com grupos detentores de poder. Assim, por não haver respeito ao direito de informação, não há como respeitar o direito a uma política participativa.

Retomando o neoliberalismo, podemos afirmar que o valor central é a privatização e a exaltação do indivíduo, exigindo-se a redução do papel do Estado, que deve investir menos nas questões sociais. Propor isso aos países do Sul é retirar as garantias mínimas de vida, pois a maioria desses não promoveu revolução social, sendo o Estado ainda responsável pela saúde pública, escola, moradia e serviços básicos.

O Estado se reserva a propriedade das empresas estratégicas mais importantes., induzindo à conquista de novos mercados e ajudando a empresa nos momentos de crise, o que é evidente em países do Norte como a Alemanha, França, Espanha e outros.

Esta postura não é estática. Os governos mudam frequentemente de posição, sobretudo nos momentos de crise. Há analistas que acham, por exemplo, que os Estados Unidos, desde a administração do presidente Clinton, estão abandonando a posição tradicional americana, passando de “*regulador mínimo*” a “*regulador médio*”. É

o reconhecimento implícito de que as receitas de um puro neoliberalismo não produziram para o país os resultados esperados.

ROBERT KURZ¹⁹, mostra a contradição e o absurdo da negação neoliberal do Estado, pois ele é peça chave e fundamental do sistema capitalista, mesmo porque foi a crise do capitalismo no século XX que fez surgir a economia de Estado, não o contrário. Assim, afirma:

“Ébrio de triunfo, o neoliberalismo anunciou a doutrina redentora das ‘reformas de mercado’: redução do Estado, desregulamentação, privatização, livre comércio, concorrência solta. Esta interpretação não fazia jus à realidade, porque fechava os olhos para o fato de que o Estado e mercado representam apenas os dois pólos da socialização capitalista e não podem ser jogados um contra o outro. Era como se o Estado fosse um espécie de corpo estranho no mecanismo capitalista, em vez de reconhecê-lo como o reverso lógico do mercado”.

Concluindo nossas reflexões em relação a esse aspecto, concordamos com a análise de PEDRO CASALDÁLIGA²⁰ sobre o neoliberalismo:

“O neoliberalismo continua sendo o capitalismo transnacional levado ao extremo. O mundo transformado em mercado a serviço do capital feito deus e razão de ser. O neoliberalismo implica a desresponsabilização do Estado, que deveria ser o agente representativo da coletividade nacional e agente de serviços públicos. Desresponsabilizando-se o estado, de fato se desresponsabiliza a sociedade. Deixa de existir a sociedade e passa a prevalecer o privado, a competição entre interesses privados. A privatização não deixa de ser o extremo da propriedade privada que, de privada, passa a ser privativa e, de privativa, passa a ser privadora da vida dos outros e das maiorias. A privatização é a consolidação dos privilégios de uma minoria que, esta

¹⁹ KURZ, Robert. Democratas e cleptocratas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 jul. 2001, p. 20.

²⁰ CASALDÁLIGA, Pedro apud AZEVEDO, Dermi. Entrevista com Casaldáliga. **Revista Relat**, v. 10, n. 34, p. 25-32, abr./jun. 2000.

sim, merece viver e viver bem... É doutrina dos teólogos do neoliberalismo: 15% da humanidade têm direito a viver bem; o resto é o resto ... O neoliberalismo é a marginalização fria das maiorias sobrantes. Ou seja, saímos da dominação para cair na exclusão. Estamos vivendo um 'malthusianismo' social, que proíbe a vida das maiorias. O neoliberalismo é também a negação da utopia e de qualquer alternativa possível. É conhecida a expressão de Fukuyama: o fim da história, o ponto final da caminhada histórica. Na AL saímos das ditaduras para as 'democraturas'. É bom lembrar a lúcida palavra de Gonzals Faus: assim como o coletivismo ditatorial é a degeneração da coletividade e a negação da pessoa, também o individualismo neoliberal é a degeneração da pessoa e a negação da comunidade. (...) O neoliberalismo causa mais mortes que as ditaduras militares”.

Aliada a economia de mercado e a política neoliberal está a cultura do capital como expressão simbólica e utópica dos valores hegemônicos da sociedade capitalista globalizada. Para compreendermos profundamente as dimensões anteriores, vamos analisar a cultura do capital, lembrando que para a perspectiva dialética é fundamental a articulação das três forças fundamentais da sociedade, ou seja, a econômica, a política e a simbólica ou cultural.

1.4 Cultura do capital

O capitalismo também é uma expressão cultural, derivada de seu modo de produção assentado na exploração e na pilhagem. Sem uma cultura capitalista, o capital não sobreviveria. O capital forjou uma dupla cultura. A cultura da conquista, que significa conquistar novos mercados, posições, dinheiro, performance pessoal, enfim,

tudo é objeto de conquista, numa luta de todos contra todos, pois se trata de individualismo. Depois, a cultura também dos meios, dos instrumentos. A finalidade desse processo não é o ser humano, não são os povos. O fim é a acumulação cada vez mais crescente de bens e serviços, criando riqueza – e, por isso, a performance da economia tem de ser viável -, esquecendo que os elementos economia e mercado, são da natureza dos meios, a fim de atender necessidades coletivas ou individuais, porque esses são os fins. O ser humano não tem centralidade, que é ocupada pela busca acelerada e maximizada da riqueza.

Segundo BOFF²¹, passa-se a ter convicção de que a vida humana, nesse contexto, só tem sentido dentro dos princípios e valores dessa cultura:

“A cultura do capital, hoje imperante no mundo, elaborou métodos próprios de construção coletiva da subjetividade humana.(...) O sistema do capital e do mercado conseguiu penetrar em todos os poros da subjetividade pessoal e coletiva, logrou determinar o modo de viver, de elaborar as emoções, de relacionar-se com os outros, com o amor e a amizade, com a vida e com a morte. Assim se divulga subjetivamente o sentimento de que a vida não tem sentido se não vier dotada de símbolos de posse e de status, como um certo nível de consumo de bens, a posse de certos aparelhos eletrônicos, de carros, de certos objetos de arte, de moradia em certos locais de prestígio. Os vários sistemas fabricam socialmente o indivíduo adequado a ele, com as virtudes que o reforçam e com a contenção daquelas forças que poderiam colocá-lo em crise ou que permitiriam elaborar uma alternativa a ele. Hebert Marcuse falava acertadamente da fabricação do homem unidimensional. Ao invés de ensinar o controle

sobre os impulsos naturais do ser humano, o sistema incentiva alguns, realizando-os de forma empobrecida, e a outros simplesmente recalca. Assim, a sexualidade vem projetada como mera descarga de tensão emocional, mediante o intercâmbio dos órgãos genitais. Oculta-se o verdadeiro caráter da sexualidade, cujo lugar não é só a cama, mas também toda a existência humana enquanto potencialidade de ternura, de encontro e de erotização da relação homem/mulher”.

Com os avanços tecnológicos e os processos de informatização, que muitas vezes substituem o ser humano e aceleram os processos de produção, o capitalismo passou de uma ética e cultura do trabalho para uma cultura e mundialização do consumo, transformando-se numa das principais instâncias mundiais de definição da legitimidade dos comportamentos e valores.

Esclarecedora e interessante também é a reflexão que BOFF²² faz sobre o fracasso dos dois paradigmas antagônicos da modernidade representados cultural e historicamente pelo capitalismo e o socialismo. Chama-nos a atenção o enfoque dado aos sonhos e ao imaginário na sociedade capitalista:

“O capitalismo privatizou os bens e socializou os sonhos. O socialismo socializou os bens e privatizou os sonhos. Explico-me. O capitalismo privatizou os bens (as fábricas, terras, bancos são propriedade privada), mas deixou que os sonhos pudessem se exprimir por todos os meios de comunicação, especialmente pela propaganda e pela televisão. Quer dizer, permite a socialização dos sonhos. Apenas cuida para que os sonhos se realizem dentro dos limites impostos pelos interesses do capital. Numa favela pode faltar o pão, mas não o aparelho de televisão. Esta alimenta os sonhos pelas propagandas, pelas novelas e pelas imagens falantes. O socialismo

²¹ BOFF, Leonardo *op.cit.*, p. 135-136, nota 13.

socializou os bens, as terras, as fábricas, a educação. Mas privatizou os sonhos. Somente eram aceitos os sonhos sonhados pelo partido único ou que estivessem em concordância com o único sonho socialista. Todos os demais sonhos eram reprimidos e perseguidos. Hoje podemos fazer um balanço. O socialismo real fracassou. Impedindo os sonhos, impediu a liberdade, a criatividade e assim destruiu o senso humanitário. Implodiu. O capitalismo permite os sonhos. Os sonhos, mesmo falaciosos, sustentam a esperanças e prolongam a vida. Por isso ele continua. Mas os sonhos ficaram só no imaginário...”

Como suporte epistemológico dessa realidade, está a racionalidade técnico-científica aliada aos interesses político-econômico do mercado. HABERMAS nos mostra como o sistema, onde prevalece essa racionalidade, “colonizou” a vida, na qual deveria predominar a razão comunicativa a partir dos valores morais e afetivos. Mas mesmo nas relações interpessoais predominam os critérios quantitativos e produtivos, visando sempre a eficiência e *coisificando* as relações.

É o que nos aponta NUNES²³ a partir das relações de produção:

“As condições materiais de trabalho, marcadas pela exploração, longe de ter libertado o homem, ampliam seus tentáculos na direção de reificá-lo, transformá-lo em ‘coisa’, mercadoria, submetendo sua capacidade criadora aos ditames da escravidão do cotidiano exploratório e mecânico. Relações de rudeza e torpor marcam a vida contemporânea. Os homens vivem cada vez mais alienados de si e de sua possibilidade de plenitude. A alienação da consciência, no campo político, corresponde também à alienação do desejo, impulsionado por um mercantilismo eficiente, por uma indústria da cobiça e da ansiedade de consumir, consubstanciada na mídia e em todos os esforços de promover as bem-aventuranças do capital e do prazer de ter. A sexualidade funciona precisamente como um motor de impulsão deste desejar compulsivo e alienado”.

²² BOFF, Leonardo. **Nova era:** a civilização planetária. São Paulo: Ática, 1994, p. 67.

²³ NUNES apud LOMBARDI, José C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados, 2001, p. 170.

Corroborando com as idéias de NUNES, SUNG²⁴ afirma que o capitalismo é um sistema econômico centrado no desejo dos consumidores e o lucro é uma consequência da eficiência na satisfação desses desejos:

“No capitalismo o desejo de ter não somente se tornou central, mas está assumindo a proporção de quase totalidade. Até nas relações pessoais, ‘as pessoas são transformadas em coisas; suas relações umas para com as outras assumem o caráter de propriedade’ (Fromm)”.

Para alimentar artificialmente os desejos ilusórios e reforçar a manutenção do sistema, transformou-se a realidade em *simulacro*, ou seja, cada vez mais os meios tecnológicos de comunicação *simulam* o real e transformam tudo num grande espetáculo. Como se a imagem, esteticamente elaborada na lógica do consumo, fosse mais concreta que a própria realidade. Nesse sentido, DUPAS²⁵ explicita isto de forma magistral, revelando que mais do que ter, grande parte da população se identifica com quem parece ter ou ser:

“... a vida nas sociedades contemporâneas se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente torna-se uma representação. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo de divertimentos – o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade. A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou uma degradação do ‘ser’ para o ‘ter’. Em seguida, operou-se um deslizamento generalizado do ‘ter’ para o ‘parecer-ter’. Na atual situação das grandes massas excluídas da sociedade global só resta o ‘identificar-se-com-quem-parecer-ter-ou-ser’ por meio do espetáculo, sequer ao vivo, mas ‘visto-a-distância’ através das mídias globais que lhes oferece exibições instantâneas de todos os tipos e parte do mundo”.

²⁴ SUNG, Jung Mo. **Desejo, Mercado e religião**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 70.

²⁵ DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação**: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. São Paulo: UNESP, 2000, p. 59.

Essa racionalidade instrumental tão criticada por HABERMAS, foi hegemônica no século XX e como sua expressão histórica e radical temos os campos de concentração nazistas, que são o altar mor da quantificação e eficiência em eliminar vidas humanas. Dessa forma, LOWY²⁶ aponta que:

“Auschwitz representa a modernidade não somente pela sua estrutura de morte, cientificamente organizada e que utiliza as técnicas mais eficazes. O genocídio dos judeus e dos ciganos é também, como observa o sociólogo Zygmunt Bauman, um produto típico da cultura racional burocrática, que elimina da gestão administrativa toda interferência moral. Ele é, deste ponto de vista, um dos possíveis resultados do processo civilizador como racionalização e centralização da violência e como produção social da indiferença moral. “Como toda outra ação conduzida de maneira moderna – racional, planejada, cientificamente informada, gerida de forma eficaz e coordenada – o Holocausto deixou para trás todos seus pretensos equivalentes pré-modernos, revelando-os em comparação como primitivos, esbanjadores e ineficazes. (...) Ele se eleva muito acima dos episódios de genocídio do passado, da mesma forma que a fábrica industrial moderna está bem acima da oficina artesanal...””

“Se a racionalidade instrumental não basta para explicar Auschwitz, ela é sua condição necessária e indispensável. Encontra-se nos meios de exterminação nazistas uma combinação de diferentes instituições típicas da modernidade, havendo, ao mesmo tempo, a prisão descrita por Foucault, a fábrica capitalista da qual falava Marx, ‘a organização científica do trabalho’ de Taylor, a administração racional/burocrática segundo Weber. Este último tinha intuído, como sublinha Marcuse, a transformação da razão ocidental em força destrutiva”.

Do ponto de vista ecológico, o alto padrão de consumo dos países ricos e daqueles que imitam esse modelo, as demandas excessivas e esbanjamentos das populações do mercado mundial, além dos bilhões de excluídos dos países pobres ou em

²⁶ LOWY, Michael. **Barbárie e modernidade no século 20**. Porto Alegre: Fórum Social Mundial, 2001,

desenvolvimento, constituem um sério ataque ao nosso planeta. Por isso, muitos ambientalistas consideram essa questão como uma corrida contra o tempo.

Há uma incompatibilidade visceral entre o sistema capitalista e a problemática ecológica, pois o capitalismo considera os recursos naturais como ilimitados e, conseqüentemente, propõe um desenvolvimento linear e infinito. Gandhi já nos advertia que a terra é suficiente para satisfazer a necessidade de todos, o que não vale para os consumistas.

Nessa mesma linha de raciocínio, BOFF²⁷ argumenta:

“Uma análise mesmo superficial entre ecologia e capitalismo identifica uma contradição básica. Onde impera a prática capitalista se envia ao exílio ou ao limbo a preocupação ecológica. Ecologia e capitalismo se negam frontalmente. Não há acordo possível. Se, apesar disso, a lógica do capital assume o discurso ecológico, ou é para fazer ganhos com ele, ou para espiritualizá-lo e assim esvaziá-lo. Ou simplesmente para impossibilitá-lo e, portanto, destruí-lo. O capitalismo não apenas quer dominar a natureza. Quer mais, visa arrancar tudo dela. Portanto se propõe depredá-la. Hoje, pela unificação do espaço econômico mundial nos moldes capitalista, o saque sistemático do processo industrialista contra a natureza e contra a humanidade torna o capitalismo claramente incompatível com a vida. A aventura da espécie homo sapiens e demens é posta em sério risco. Portanto, o arquiinimigo da humanidade, da vida, e do futuro é o sistema do capital com a cultura que o acompanha.(...) Coloca-se assim uma bifurcação: ou o capitalismo triunfa ao ocupar todos os espaços como pretende e então acaba com a ecologia e assim põe em risco o sistema-Terra ou triunfa a ecologia e destrói o capitalismo, ou o submete a tais transformações e reconversões que não possa mais ser reconhecido como tal”.

p.4.

²⁷ BOFF apud SADER, Emir. **Sete pecados do capital**. São Paulo: Record, 1999, p. 33-34.

Importante salientar que a questão ecológica só pode ser compreendida de forma crítica e numa visão dialética se estiver articulada com a questão social, pois é a mesma lógica do capital que depreda a natureza, excluindo grande parte dos trabalhadores, sendo o homem pobre o ser mais eliminado da face da Terra.

É importante, numa perspectiva dialética, analisarmos a dinâmica das relações de poder para uma compreensão mais crítica da realidade refletida.

Destacaremos três maneiras. A forma mais dura e direta é a dominação *militar* que se faz através do aparato militar e da invasão territorial. A outra, que é mais adocicada, se faz por meio do aspecto econômico, impondo-se regras e critérios a partir dos propósitos e interesses das organizações mundiais (FMI, Banco Mundial, OMC), servindo predominantemente aos objetivos dos países dominantes. Os “ajustes estruturais” impostos ao nosso país são um exemplo disso. A terceira e mais doce é a *cultural*, que se opera sutilmente nas consciências e subjetividades impondo valores, visão de mundo, ícones e símbolos que circulam principalmente pela mídia. Para alguns críticos está havendo uma verdadeira ocidentalização do mundo e, mais especificamente, uma americanização, tanto que não é de se espantar que 80% dos audiovisuais que circulam no mundo, ligados principalmente a indústria de entretenimento, têm sua origem nos EUA.

BETTO²⁸, fazendo referência aos EUA, argumenta que “... a *globocolonização já não raciocina em termos de expansão territorial, mas de controle*

²⁸ BETTO, Frei. A lógica do poder. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 out. 2001, p. 7.

total através da tecnologia virtual. A psicopolítica sucede a geopolítica, pois importa mais a sujeição de corações e mentes que a anexação de áreas físicas”.

O autor entende a globalização como um neocolonialismo, na medida em que uma determinada cultura e concepção de vida são impostas ao mundo, e não várias concepções e culturas. Existe um modelo de sociedade hegemônico, anglo-saxônico, que nos é imposto como ideal. Não temos a possibilidade de visualizar novos modelos históricos, tamanha a hegemonia desse modelo neoliberal.

Essas três formas de exercício do poder coexistem, porém a cultural é a menos percebida na visão do senso comum. Feitas estas ponderações, o intuito é aprofundar e complementar o aspecto cultural refletindo sobre a mentalidade da pós-modernidade.

1.5 Pós-modernidade

Outro elemento fundamental para a compreensão do mundo contemporâneo é o discurso da pós-modernidade. Estamos cientes da complexidade e da riqueza dos temas e questões levantadas por esta abordagem, mas vamos nos ater aos aspectos da pós-modernidade que estão relacionados com os temas tratados anteriormente, buscando elementos para uma compreensão mais ampla da realidade

Fruto de um questionamento da modernidade, a pós-modernidade é caracterizada por uma controvérsia contemporânea que envolve questões filosóficas de

interpretação da sociedade, arte e cultura. Em relação a isso, JAPIASSÚ & MARCONDES²⁹ afirmam que:

“É representada, por um lado, pelo filósofo francês Lyotard e, por outro lado, pelo filósofo alemão Habermas. Lyotard introduz a idéia da ‘condição pós – moderna’ como uma necessidade de superação da modernidade, sobretudo da crença na ciência e na razão emancipadora, considerando que estas são, ao contrário, responsáveis pela continuação da subjugação do indivíduo. De acordo com Lyotard, seguindo uma inspiração do movimento romântico, a emancipação deve ser alcançada através da valorização do sentimento e da arte, daquilo que o homem possui de mais criativo e, portanto, demais livre. Habermas, por sua vez, defende o que chama de ‘projeto da modernidade’, considerando que esse projeto não está acabado, mas precisa ser levado adiante, e só através dele, pela valorização da razão crítica, será possível obter a emancipação do homem da ideologia e da dominação político – econômica”.

Quanto à nossa posição, nos situamos mais na linha de pensamento de Habermas, que busca resgatar e valorizar a razão crítica como fundamento para a construção de uma educação emancipatória. Para autores dessa perspectiva, só compreenderemos o discurso pós-moderno se o relacionarmos com o neoliberalismo e a globalização, como nos mostra SANFELICE³⁰:

“A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos ... subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história. Impõem-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria grande narrativa”.

²⁹ JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 185.

³⁰ SANFELICE apud LOMBARDI, José C. *op.cit.*, p. 7, nota 23.

ROBERT KURZ³¹ também estabelece a relação entre pós-modernidade e neoliberalismo, acrescentado que esse discurso se tornou uma moda intelectual e acadêmica:

“... estamos às voltas com uma mudança básica da moda intelectual e acadêmica nas ciências sociais e humanas. Desde a segunda metade dos anos 80, observa-se o triunfo francês das chamadas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas de filósofos, como Lyotard, Derrida, Baudrillard, Foucault e outros. Apesar de todas as diferenças e antagonismos nos detalhes, reconhece-se um traço comum a essas teorias: o paradigma da economia política foi substituído pelo paradigma do culturalismo. Não é à toa que essa guinada intelectual se prende à guinada social e política-econômica do neoliberalismo. A sociedade não é mais concebida como produto da economia política, mas como produto do ‘discurso cultural’”.

Para uma compreensão mais profunda da pós-modernidade, temos que retornar à filosofia iluminista, que é a base da Modernidade.

Segundo o ensaísta brasileiro ROUANET³²:

“a Ilustração foi, apesar de tudo, a proposta mais generosa de emancipação jamais oferecida ao gênero humano. Ela acenou ao homem com a possibilidade de construir racionalmente o seu destino, livre da tirania e da superstição. Propôs ideais de paz e tolerância, que até hoje não se realizaram. Mostrou o caminho para que nos libertássemos do reino da necessidade, através do desenvolvimento das forças produtivas. Seu ideal de ciência era o de um saber posto a serviço do homem, e não o de um saber cego, seguindo uma lógica desvinculada de fins humanos. Sua moral era livre e visava uma liberdade concreta, valorizando, como nenhum período, a vida das paixões e pregando uma ordem em que o cidadão não fosse oprimido pelo Estado, o fiel não fosse oprimido pela religião e a mulher não fosse oprimida pelo homem. Sua

³¹ KURZ *op.cit.*, p. 7, nota 19.

³² ROUANET *apud* ARANHA & MARTINS *op.cit.*, p. 74, nota 4.

doutrina dos direitos humanos era abstrata, mas por isso mesmo universal, transcendendo os limites do tempo e do espaço, suscetível de apropriações sempre novas, e gerando continuamente novos objetivos políticos”.

Mas o século XX, principalmente no seu final, testemunhou o surgimento do movimento pós-moderno que critica o uso da razão enquanto arma do poder e agente de repressão, quando deveria ser meio da liberdade humana. Dessa maneira, GOERGEN³³ coloca que “o conceito de razão com traços de universalidade e a possibilidade de interferir nos caminhos da humanidade são idéias do passado, hoje vazias de sentido”.

Seguindo essa corrente, vemos florescer o individualismo exacerbado, o narcisismo, o vale-tudo, a *des-razão* que levam ao aniquilamento de todos os valores e concepções.

Diante de tal questão, BOFF³⁴ entende o seguinte:

“Dessa situação resulta a fragmentação de tudo, a dissolução de qualquer cânon, a carnavalização das coisas consideradas sagradas, a ironização das grandes convicções, a permanente crise de identidade, a renúncia a qualquer profundidade, denunciada como metafísica, como essencialismo, e a destruição das razões para qualquer compromisso fundamental. Desaparece o horizonte utópico, sem o qual nenhuma sociedade pode viver e nenhum compromisso humano ganha significação e sustentabilidade”.

No projeto pós-moderno, há uma pobreza humanística e espiritual clamorosa, pois supõe um descompromisso total com qualquer causa que animou os

³³ GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 2.

melhores homens da história, representando o auge do consumismo individualista e autofinalizado, além de constituir um refinado travestimento da cultura capitalista com sua ideologia consumista.

È verdade que não podemos acreditar ingenuamente na razão, pois temos que admitir, perante os estudos de Freud e Marx, que a razão pode também ser deturpada e pervertida, ou seja, reconhecer que tanto a ideologia (ou falsa consciência) quanto os impulsos do inconsciente são responsáveis por distorções que colocam a razão a serviço da mentira e do poder.

HABERMAS reconhece os desvios da razão quando aliada a ciência instrumental e ao poder econômico no momento em que se torna razão de Estado. No entanto, resgata a razão não como paradigma da consciência que julga estar esgotado, mas como elemento da compreensão mútua entre os sujeitos capazes de falar e agir. Esse paradigma tem por base a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação, por meio de um acordo entre si, sobre qualquer coisa no mundo.

O exercício da razão plena, ou seja, aquela que reúne exigências da verdade proposicional, justiça normativa (razão prática ou moral), veracidade subjetiva e coerência estética, é tarefa do novo iluminismo.

Dessa forma, poderemos:

³⁴ BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000, p. 23.

“garantir ao ser humano a possibilidade de interferir e, porque não, orientar os rumos de sua história individual e coletiva”, ou “defender a possibilidade da construção de um projeto social que, nascido do real e, portanto, sem recurso à metafísica, seja de corte tradicional ou moderno, arme um projeto para além dele que sirva de telos para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, mais humana e feliz”³⁵.

1.6 Globalização, cultura e educação

Nessa parte, relacionaremos educação e cultura com os aspectos e processos tratados anteriormente.

A pós-modernidade é um fenômeno que expressa a cultura da globalização e da ideologia neoliberal, buscando impor à globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo como naturais e eternos.

E qual é a relação entre pós-modernidade, globalização e educação? SANFELICE³⁶ nos responde a partir das teses centrais do neoliberalismo:

“As teses centrais do neoliberalismo, considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas sociais e muito especialmente das políticas educacionais. As políticas sociais, pode-se dizer, foram também elas atiradas às leis de mercado. A nova estratégia de legitimação do sistema capitalista globalizado, tem como eixo central a passagem das lógicas do Estado para as lógicas da sociedade civil, ou, na equalização que faz a corrente liberal, para as lógicas do ‘mercado’.

³⁵ GOERGEN *op.cit.*, p. 36, nota 34.

³⁶ SANFELICE apud LOMBARDI, José C. *op.cit.*, p. 10, nota 23.

Entendida a sociedade civil como mercado, altera-se qualquer princípio de igualdade, porque aqui impõem-se a lógica de quem detêm maior poder político-econômico (riqueza, poder, saber), mergulhados na lógica da concorrência, sobejamente alicerçada nos princípios do individualismo”..

A escola passa a ser uma instituição e a educação um produto do mercado, tornando-se mercadoria e, conseqüentemente, sujeita a todas as leis, perdendo sua perspectiva mais humana e integral.

Há uma comercialização crescente da cultura. Conforme a ofensiva generalizada contra o Estado e ao que é público, tudo se privatiza: TV, rádio e ensino, havendo o declínio das escolas públicas e ascensão das instituições educacionais privadas.

Está desaparecendo a “*cultura geral*”, o ensino das disciplinas que antigamente tinham o título de “*humanidades*”: filosofia, literatura, línguas clássicas, etc. Insiste-se na integração do ensino e da educação na economia. As empresas querem que lhes sejam fornecidos empregados bem preparados e condicionados para se integrarem na estrutura sem discussão e sem resistência. Qualquer pensamento crítico está excluído, até porque as próprias ciências são ensinadas como dogmas definitivos e não método crítico de pesquisa. Mais do que nunca, a educação consiste em transmitir uma disciplina social, ensinando à juventude que quem quiser ter êxito, deve submeter-se cegamente às empresas e ao sistema. Nada de criticidade, pois as próprias ciências humanas servem para condicionar as pessoas e todo o trabalho de pesquisa procura métodos mais eficazes para domesticar os trabalhadores.

Uma vez comercializada, a cultura é vista como produto, mercadoria e fonte de lucro. As empresas produtoras de cultura praticam a concorrência capitalista. As mais fortes destroem ou compram as mais fracas. Há extrema concentração da produção cultural em mãos de algumas empresas gigantes: poucas editoras, produtoras de produtos musicais e a maioria das produções cinematográficas concentrada em Hollywood. Aliás, quase toda a cultura vendida atualmente no mundo é norte-americana, ocorrendo a universalização desse padrão cultural, graças à força econômica das empresas produtoras de cultura.

Claro está que as empresas culturais somente produzem produtos de grande consumo e o quantitativo substitui o qualitativo, resultando na degradação da cultura popular. As culturas tradicionais não resistem à concorrência da cultura de massa muito mais barata.

Grande parte da produção cultural é publicidade e para constatar tal premissa basta vermos a TV, ouvirmos o rádio e abrirmos jornais e revistas, pois tudo está repleto de artimanhas publicitárias. Até as cidades transformam-se em painéis de publicidade. Todas as artes, artistas e a maior parte dos intelectuais trabalham a serviço da publicidade: é o ramo que oferece mais empregos e melhores salários. Enfim, cultura de massa é, em grande medida, publicidade.

Ora, dois são os estímulos mais fortes da publicidade, os que mais movem as grandes massas, porque despertam reflexos mais imediatos: o sexo e a violência. Por isso, esses elementos ocupam um lugar tão predominante na cultura, mesmo porque se

trata de vender e o que mais se vende é sexo ou violência. Não é por acaso que a temática mais divulgada via Internet é a pornografia.

Diante dessa realidade, qual deveria ser o papel da escola e mais especificamente do professor na sala de aula?

Não sejamos ingênuos de achar que a escola é o espaço privilegiado de transformação da sociedade. Os teóricos *críticos-reprodutivistas* nos mostraram que tal instituição não é equalizadora, mas *reprodutora* da sociedade. Porém, ao permanecerem somente nessa crítica, caíram num pessimismo imobilista. Numa visão mais crítico-emancipatória da educação, entendemos que o espaço escolar pode ser um meio de reconstrução crítica e criativa da herança cultural. Para isso é necessário, entre outras coisas, uma valorização do professor tanto no sentido salarial quanto de qualificação, buscando não apenas um aperfeiçoamento técnico-científico, mas principalmente uma sólida formação político-filosófica, propiciando uma visão crítica a partir de conceitos e valores que sustentam as realidades analisadas.

CAPÍTULO II

DOS FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS

2.1 Cosmvisão

Na primeira parte do trabalho, procuramos compreender alguns aspectos da realidade enfocando a globalização econômica, amparada na política ideológica do neoliberalismo, bem como sua expressão cultural a pós-modernidade, dentro de uma perspectiva dialética e crítica de conhecimento, de forma a enfatizar as relações de poder.

Nesse segundo capítulo, queremos explicitar os fundamentos antropológicos e axiológicos que estão presentes no universo analisado, enfocando as questões educacionais.

Toda concepção antropológica e educacional tem como cenário ou pano de fundo uma cosmvisão, que, segundo GAMBOA³⁷, “*tem uma função metodológica integradora e totalizante que ajuda a elucidar os outros elementos do paradigma*”.

Nesse sentido, COMBLIN³⁸ afirma que:

“o neoliberalismo pode ser considerado como teoria econômica, como utopia, como ética ou como filosofia do ser humano. Na realidade, é uma filosofia que se apresenta como teoria econômica, com todo o valor científico que o mundo atual costuma atribuir à economia. É uma utopia, mas que pretende estar fundamentada na ciência pura. Desta maneira pretende dar uma visão completa do ser humano, inclusive ética”.

Por isso, essa abordagem faz da economia o centro do ser humano, a partir do qual o resto se explica. É uma visão de economia desvinculada da política, como se as decisões não passassem pelas escolhas humanas, originando a crença de que o mercado é regulado e ordenado por si mesmo.

Ora, para Marx a economia não é um subcapítulo da Matemática e da Estatística. É parte da política, porque é através dessa última que os seres humanos decidem as formas de produzir e distribuir, estabelecendo consensos de como, juntos, viver e sobreviver.

Nesse sentido, mais do que o horror econômico, estamos vivendo um horror político. HUGO ASSMANN³⁹ nos revela como a economia oculta seus valores morais e sociais, não revelando conflitos que só poderiam ser resolvidos no âmbito político:

“... a economia é, entre as ciências sociais, a mais normativa e a mais claramente dependente de valores. (Esses valores...) raras vezes são explicitamente incluídos no pensamento econômico contemporâneo”. “Os economistas contemporâneos, numa tentativa equivocada de dotar sua disciplina de rigor científico,

³⁷ GAMBOA, Silvio S. **Epistemologia da pesquisa e educação**. Campinas: Práxis, 1996, p. 57.

³⁸ COMBLIN *op.cit.*, p. 15, nota 18.

³⁹ ASSMANN, H.; HINKELAMMERT, F. **A idolatria do Mercado: ensaio sobre economia e teologia**. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 124.

evitaram sistematicamente a questão dos valores não-enunciados (...). A evasão de questões relacionadas com valores levou os economistas a voltar-se para problemas mais fáceis, porém menos importantes, e a mascarar o conflito de valores mediante o uso de uma elaborada linguagem técnica. (...). Convertem opções sociais e morais em opções pseudotécnicas, e, desse modo, ocultam conflitos de valores que só podem ser resolvidos politicamente (...) Como a estrutura conceitual da economia é inadequada para explicar os custos sociais e ambientais gerados por toda a atividade econômica, os economistas tendem a ignorar esses custos, rotulando-os de variáveis 'externas' que não se ajustam a seus modelos teóricos”.

Podemos afirmar com MARX⁴⁰, a partir desses pressupostos, *“que nossa moderna sociedade burguesa está totalmente dominada por uma ‘religião. Esta, porém, tem uma característica totalmente nova e ainda não compreendida: é uma religião econômica”.*

Surgem dessa visão economicista o capital e o mercado enquanto doadores da vida. Quanto mais capital, mais vida, não pode haver vida sem esta pertença ao capital. A tarefa básica do homem é, portanto, conservar a confiança do capital.

Entretanto, na realidade percebemos que a lógica do capital é a morte. Temos um crescimento econômico fantástico e nunca se acumulou tanta riqueza e conhecimento tecnológico quanto hoje, embora às custas de uma taxa de perversidade e injustiça social jamais vistas. O grande desenvolvimento tecnológico é profundamente inumano porque não é repartido, não produzindo vida, mas sim morte.

2.2 Fundamentação antropológica

Feita essas considerações, vamos nos ater ao fundamento antropológico desse cenário, iniciando pela importância do tema. Para alguns filósofos a questão central e primeira da filosofia é a antropológica. ANTÔNIO GRAMSCI⁴¹ assim nos confirma:

“O que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. (...) Se pensamos nisto, a própria pergunta não é uma pergunta abstrata ou ‘objetiva’. Nasceu daquilo que refletimos sobre nós mesmos e sobre os outros e queremos saber, em relação ao que ao refletimos e vimos, o que somos e em que coisa nos podemos tornar, se realmente e dentro de que limites somos ‘artífices de nós próprios’, da nossa vida, do nosso destino. E isto queremos sabê-lo ‘hoje’, nas condições dadas hoje, pela vida ‘hodierna’ e não por uma vida qualquer e de qualquer homem”.

Fica evidente nesse texto a preocupação com as condições em que o ser humano está inserido, negando qualquer perspectiva metafísica desligada da concreticidade social e histórica.

KANT⁴² é outro autor que nos mostra a importância dessa reflexão para a compreensão mais profunda de outras questões:

“O domínio da filosofia, no sentido cosmopolítico, se orienta para as seguintes questões: Que posso saber? Que devo fazer? Que posso esperar? O que é o homem? À primeira questão responde a metafísica, à segunda a moral, à terceira a religião, à quarta a antropologia. Mas, no fundo, podemos reduzir todas elas à antropologia, pois que as três primeiras questões se referem à última”.

⁴⁰ MARX apud ASSMANN, *op.cit.*, p. 124, nota 40.

⁴¹ GRAMSCI apud ARANHA & MARTINS *op.cit.*, p. 33, nota 4.

⁴² KANT apud ARANHA, M.; MARTINS, M. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992, p. 34.

Como suporte ou pressuposto de qualquer problema sempre há uma concepção de ser humano, e explicitá-la é fundamental para uma análise mais crítica da realidade.

Também LEONARDO BOFF⁴³, tem essa preocupação ao questionar:

“Podemos responder de muitas e de diferentes maneiras à pergunta: o que é o ser humano? A questão e sua correspondente resposta encontra-se subjacentes nas formações sociais, nas diferentes visões de mundo, nas diversas filosofias, ciências e projetos elaborados pelo gênio humano. A resposta latente e inconsciente, porém, se torna patente e consciente, quando formulamos a seguinte questão: que imagem de ser humano está sepultada numa cultura como a nossa que privilegia acima de tudo a racionalidade científica-técnica? A resposta natural será: o ser humano é um animal racional. Que imagem se oculta no modo de produção capitalista e na economia exclusivamente de mercado? A resposta óbvia será: o ser humano é essencialmente um ser de necessidades (um animal faminto) que devem ser satisfeitas e, por isso, um ser de consumo”.

2.2.1 O ser humano reificado

Para uma sociedade que procura se identificar com o mercado, o ser humano passa a ser julgado pelo seu poder de compra, mediante uma profunda inversão de valores, pois as coisas não são tratadas como meios, mas como fim em si mesmas. Disto decorre o que Marx chama de *fetichismo da mercadoria e reificação do homem*.

⁴³ BOFF *op.cit.*, p. 33-34, nota 13.

O fetichismo é o processo pelo qual a mercadoria, ser inanimado, é considerada como se tivesse vida, fazendo com que os valores de troca se tornem superiores aos valores de uso, determinando as relações humanas e não vice-versa. Ou seja, a relação entre os produtores não aparece como sendo relação entre homens, mas entre os produtos do seu trabalho.

A mercadoria adquire valor superior ao homem, pois privilegiam-se as relações entre coisas, que vão definir relações materiais entre pessoas. Com isso, a mercadoria assume formas abstratas (o dinheiro, o capital) que, em vez de serem intermediárias entre indivíduos, convertem-se em realidade soberanas e tirânicas. Como exemplo, temos o capital-cassino na sua versão global que se tornou fonte de acúmulo de riquezas para poucos jamais visto na história da humanidade e, em contrapartida, não atende as necessidades mais básicas da maioria das pessoas e nações.

Em consequência, a “humanização” da mercadoria leva à desumanização do homem, à sua coisificação, à *reificação* (do latim *res*, “coisa”), sendo o próprio ser humano transformado em mercadoria, tendo sua força de trabalho um determinado preço de mercado.

O psicanalista e professor JURANDIR FREIRE⁴⁴ relaciona esse processo com o aumento da violência:

“A violência de hoje não se baseia, apenas, no ódio ao diferente ou na intolerância para com os desviantes. Ela se tornou uma forma corriqueira de levar ao extremo as consequências do jargão leviano ‘tudo é mercadoria’. Em poucas palavras, se o dinheiro é a medida do homem, ou dinheiro no bolso ou cadáver no fosso! Depois

de anos de desmoralização o valor da pessoa humana, gente, ‘aranhas ou visigodos’, tudo é nivelado por baixo”.

Essa realidade é muito bem retratada no belo poema de CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE⁴⁵, intitulado “*Eu, etiqueta*”:

*“Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estamperia, não de casa,
da vitrine me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
De ser não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem,
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente”.*

⁴⁴ FREIRE, Jurandir. Estratégia de avestruz. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 mar. 1999, p. 18-22

⁴⁵ ANDRADE, Carlos Drummond de. **O corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984, p. 87.

2.2.2 O ser humano como mero consumidor

Outra faceta do ser humano presente na lógica do mercado é ser concebido como mero consumidor , além de visto como carente, prioritariamente, de elementos materiais.

O capitalismo atual dá uma ênfase muito maior no consumo pois, em grande medida, a produção foi informatizada gerando crescimento quantitativo sem gerar empregos, muitos destruídos em setores importantes da indústria, agricultura e serviços, prescindindo cada vez mais do trabalho humano.

O conceito de “*consumidor*” é fundamental na economia capitalista, pois tudo está em função dele. As modernas teorias de administração de empresas dizem que o negócio das empresas é a satisfação de clientes. O que não podemos esquecer é que “*consumidor*” não é sinônimo de cidadão ou de ser humano. Consumidor é o indivíduo que tem dinheiro para entrar no mercado, excluindo-se as pessoas sem condições financeiras. Assim, as mercadorias não são destinadas à satisfação das necessidades e desejos da população, mas sim dos consumidores.

Esclarecedora é a contraposição que EMIR SADER⁴⁶ faz entre cidadão e consumidor:

⁴⁶ SADER, Emir.; BETO, Frei. **Contraversões:** civilização ou barbárie na virada do século. São Paulo: Bomtempo, 2000, p. 173.

“O cidadão é sujeito de direitos. O consumidor se constitui como sujeito conforme seu poder de compra. O mercado não reconhece direitos, reconhece poder de compra. Sei a quem reclamar se meu direito à propriedade é atingido. Mas não tenho a quem reclamar se meu direito ao trabalho é atingido”.

Nessa perspectiva, também os desejos são reduzidos a objetos de consumo, e o ser humano-desejante é limitado a um consumidor que compra sob os ditames da “*moda*” impostos pelo mercado. Mas, essa coisificação das relações não ocorre somente no campo econômico, pois uma das características do capitalismo é a expansão da lógica econômica a todas as dimensões da vida humana.

No campo da sexualidade, por exemplo, o corpo é ou deve se tornar um “objeto” de desejo para outros. Na relação de desejar e ser desejado, o ser humano é reduzido apenas a um corpo, pois todos os sonhos, desejos, histórias pessoais, relações sociais e outros aspectos que caracterizam a individualidade desaparecem, sobrando um corpo a ser consumido na fantasia de alguém que, fetichizado, não é capaz de reconhecer o ser desejado como o outro e estabelecer relações de sujeito-sujeito.

O consumo ávido de revistas ou de programas de televisão que “*vendem*” ou utilizam o corpo nu ou seminú para vender objetos de desejo, é uma amostra de como a *coisificação* das relações humanas não se restringe ao campo da produção e consumo de bens econômicos, mas também atingiu outras dimensões da vida.

O próprio esporte, que já foi ou ainda pode ser considerado a exaltação ao corpo, tornou-se a exploração do corpo, que passa a ser explorado e transformado em escravo. REGIS DE MORAES⁴⁷ afirma que:

“Há também esta coisa perversa que vem sendo praticada pelo consumismo e que consiste em transfazer o corpo em mercadoria, como mais uma das levianas modas da sociedade do lucro. Todos podemos ver as muitas explorações de marketing sobre esse assunto, que têm resultado em rios de dinheiro e oceanos de distorções compreensivas”.

Esse padrão excessivo de consumo, protagonizado pelos EUA, é absurdo diante dos recursos cada vez mais escassos da natureza. BOFF⁴⁸ aduz o seguinte:

“No imaginário dos fundadores da sociedade moderna, o desenvolvimento movia-se dentro de dois infinitos: o infinito dos recursos naturais e o infinito do desenvolvimento rumo ao futuro. Esta pressuposição se revelou ilusória. Os recursos não são infinitos. A maioria está se exaurindo, principalmente a água potável e os combustíveis fósseis. E o tipo de desenvolvimento linear e crescente rumo ao futuro não é universalizável. Portanto, não é infinito. Se as famílias chinesas quisessem ter o nível de consumo perdulário norte-americano, isso implicaria a exclusão e a morte de milhões e milhões de pessoas”.

Enfim, para concluir é possível parafrasearmos o princípio de Descartes, tendo em vista as peculiaridades do mundo atual, o que se resume na premissa *“consumo, logo sou”*

⁴⁷ REGIS DE MORAES apud MOREIRA, Wey. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992, p. 72.

2.2.3 O individualismo exacerbado e a insensibilidade social

Outra característica do sistema atual é o individualismo, que na atualidade vem atingindo o seu auge. Ao se impor como fonte da moral e da cultura, o neoliberalismo elege dois valores que servem para definir o humano: utilidade e rentabilidade. Fora desses valores, o ser humano não é nada e hoje se vê abandonado, sozinho no mercado, numa concorrência que é a fonte de sua felicidade, mas que o deixa na angústia. É a realização do homem de Hobbes: solitário no meio do mundo com a incumbência de lutar contra todos para sobreviver. Assim é o mercado livre: a luta de todos contra todos, isto é, dos fracos, oprimidos por gigantes econômicos.

LEONARDO BOFF⁴⁹ explicita esse critério de forma sintética, ao afirmar que “*O capitalismo criou uma cultura do eu sem o nós (individualismo). O socialismo criou uma cultura do nós sem o eu (coletivismo).*”

Já, segundo ADAM SMITH e seus discípulos, podemos afirmar que a chave para a compreensão da organização econômica e social, assim como a força motriz que impulsiona o desenvolvimento, é o egoísmo humano.

È incentivando ao máximo os impulsos egoístas e as ambições pessoais que chegamos ao êxito econômico. Quanto mais oportunidades de ganho tiverem as pessoas, mais disponibilidade terão para o trabalho, cujo maior incentivo é o lucro, com o motor da economia radicado na ambição desenfreada das pessoas.

⁴⁸ BOFF *op.cit.*, p. 28, nota 13.

⁴⁹ BOFF, Leonardo. **Nova era: a civilização planetária**. São Paulo: Ática, 1999, p. 28.

BETTO⁵⁰ mostra a insensibilidade e desumanização que se instalam em nossa existência ao adotarmos tais princípios:

“A tendência do espírito capitalista é aguçar o egoísmo; dilatar ambições de consumo; ativar energias narcísicas; tornar-nos competitivos e sedentos de lucro. Criar pessoas menos solidárias, mais insensíveis às questões sociais, indiferentes à miséria, alheias ao drama de índios e negros, distantes de iniciativas que visam a defender os direitos dos pobres. Aos poucos, o espírito capitalista molda em nós esse estranho ser que aceita, sem dor, a desigualdade social; assume a cultura da glamourização do fútil; diverte-se com entretenimentos que exaltam a violência, banalizam a pornografia e ridicularizam pobres e mulheres, como são exemplos certos programas de humor na TV”.

(...)

“O capitalismo é irmão gêmeo do individualismo. Ao exaltar como valores a competição, a riqueza pessoal, o acúmulo de posses, interioriza em nós ambições que nos afastam do esforço coletivo de conquista de direitos para nos mergulhar na ilusão pessoal de que, um dia, também galgaremos, como alpinistas sociais, o pico da fortuna e do sucesso”.

Esse universo de valores contaminou até pessoas sensíveis nas suas relações interpessoais, que se tornam profundamente indiferentes em relação aos problemas estruturais. A “atmosfera” cultural assim caracterizada pode ser compreendida a partir de três conceitos: a meritocracia, a cultura do contentamento e a cultura do consumo.

A meritocracia surgiu como uma ideologia supostamente emancipatória lutando contra os privilégios hereditários e corporativos do mundo feudal e da nobreza,

⁵⁰ BETTO, Frei. O espírito capitalista. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 jun. 2000, p. 7.

propondo que as pessoas fossem avaliadas por seus méritos pessoais, tornando-se, a partir da Revolução Francesa, o critério fundamental em nome do qual se lutou contra todas as formas de discriminação social.

Mas, como ela se baseia na seleção e premiação dos melhores por meio dos desempenhos individuais, esta desigualdade funcional, com o tempo, acabou se convertendo em desigualdade social e transformando-se no critério de discriminação social das sociedades modernas. Isto é, a meritocracia, que foi um instrumento fundamental na luta contra a discriminação social, tornou-se um dos elementos básicos de discriminação da sociedade contemporânea.

Essa tendência é agudizada pelo neoliberalismo, que propõe o desempenho como critério legítimo e desejável de ordenação das sociedades, imputando ao indivíduo toda responsabilidade pelos resultados de suas vidas, sem levar em consideração quaisquer outras variáveis. De acordo com BARBOSA⁵¹, *“Por essa lógica, o progresso e o fracasso das pessoas são vistos como diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto”*.

O problema foi também abordado por GALBRAITH⁵², segundo o qual: *“(...) se a boa fortuna é merecida ou se é uma recompensa do mérito pessoal, não há justificativa plausível para qualquer ação que possa vir prejudicá-la ou inibi-la – que venha a reduzir aquilo que é ou poderá ser usufruído”*. Os excluídos, portanto, estariam recebendo somente e nada mais do que o merecido.

⁵¹ BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética dos desempenhos nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 26.

⁵² GALBRAITH, John Kenneth. **A cultura do contentamento**. São Paulo: Pioneira, 1992, p. 12.

Tanto a noção de meritocracia dos neoliberais quanto a cultura de contentamento são expressões modernas da teologia da retribuição, na qual Deus ou os deuses retribuem a cada um o que for merecido. Os bons são recompensados com uma boa vida, e os maus com sofrimento.

SUNG⁵³ diz que:

“Na versão neoliberal da teologia da retribuição, o todo-poderoso e onisciente juiz não é mais Deus ou os deuses das religiões tradicionais, mas sim o mercado. Pois, segundo os neoliberais, é ele que distribui de modo mais justo as riquezas e as rendas de cada pessoa conforme a sua capacidade e merecimento. E esta distribuição não pode ser questionada, limitada ou modificada pelas intervenções do Estado ou dos movimentos sociais”(...) Quando o sucesso econômico se torna o critério da ‘decência’ ou dignidade humana, não é de se estranhar que a busca pelo dinheiro seja vista como uma finalidade em si, como a última finalidade da vida humana. Eu poderia citar aqui alguns dos famosos textos de Max Weber sobre esta inversão que ocorre no capitalismo, mas acho que seria mais ‘atual’ se citasse uma figura mundial como George Soros, o mega investidor financeiro. Ao escrever sobre a existência de um princípio unificador efetivamente dominante no sistema capitalista global, ele diz: ‘esse princípio é o dinheiro’. Segundo ele, em uma condição de rápida mudança como a nossa, em que se enfatiza a competição e se avalia o sucesso em termos monetários, o dinheiro transforma-se num fim em si mesmo. ‘Os que conquistam o sucesso talvez não saibam o que fazer com o dinheiro, mas pelo menos têm a certeza de que outras pessoas invejam o seu êxito. É possível que seja o suficiente para impulsioná-la para frente indefinidamente, apesar da falta de qualquer outra motivação’”.

A obsessão pelo dinheiro encarada como fim em si mesmo tem um paralelo na nossa sociedade: a perseguição do consumo como prioritário, independente da utilidade ou valor intrínsecos na mercadoria.

BAUMAN⁵⁴ registra que:

“Se o consumo é a medida de uma vida bem - sucedida, da felicidade e mesmo da decência humana, então foi retirada a tampa dos desejos humanos: nenhuma quantidade de aquisições e sensações emocionantes tem qualquer probabilidade de trazer satisfação da maneira como o ‘manter-se ao nível dos padrões’ outrora prometeu: não há padrões a cujo nível se manter – a linha de chegada avança junto com o corredor, e as metas permanecem continuamente distantes, enquanto se tenta alcançá-las”.

As pessoas devem correr sem fim, buscando objetos de desejo que mudam rapidamente, consumindo para sentirem-se vivas, reconhecidas e aceitas pelo outro. O problema é que os objetos de desejo que prometem reconhecimento e aceitação de terceiros, deixam muito rapidamente de serem os portadores desse reconhecimento. Assim, a busca frenética recomeça no momento que se consegue adquirir um objeto de desejo, sendo que a utilidade dos produtos e o ato de usufruir as suas qualidades não são mais importantes. O importante é consumir, principalmente mercadorias, bens materiais ou simbólicos, que causem inveja nos outros.

A ideologia da meritocracia e a cultura do contentamento levam as pessoas a não considerarem a pobreza e a exclusão social como um problema social, mas sim como realização de uma justiça transcendente: a do mercado transcendentalizado. Desse modo, as vítimas são transformadas em culpadas e a cultura do consumo faz as pessoas olharem obsessivamente para seu objeto de desejo, não deixando enxergar que os pobres existem. A ver que as vítimas não estão somente lá, no canto, mas existem como

⁵³ SUNG, Jung Mo. 2001, p. 5-6.

⁵⁴ BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 56.

peessoas. As vítimas culpabilizadas só são percebidas pelos integrados no mercado e dos “satisfeitos”, enquanto uma ameaça ou feiúra:

SUNG⁵⁵ nos alerta:

“A insensibilidade dos integrados no mercado (na vida econômica - social) diante dos sofrimentos dos pobres (65% da população brasileira é excluída do mercado) é hoje uma marca da nossa sociedade. Adultos ou crianças, não importa. Se são pobres, são culpados. Do quê? Não importa!”

Vivemos um estranho paradoxo: as pessoas integradas no mercado têm uma consciência tranqüila diante da atual crise social, diante da tranqüilidade social. A maioria destas pessoas (...) não se sente mais interpelada pelo sofrimento dos pobres. É como se ela não tivesse nada a ver com isto. E como aprendeu que ter consciência tranqüila é a prova da sua inocência, a prova de que ‘está de bem com Deus’, se sente duplamente tranqüila.

A única intranqüilidade diante da crise social é a preocupação de não ser atingido por esta crise e de não sofrer violência por parte dos pobres e marginalizados. As pessoas integradas no mercado se sentem vítimas dos pobres. (...) Os beneficiados do nosso sistema econômico iníquo tornaram-se vítimas, e as vitimas deste sistema tornaram-se culpadas”.

2.2.4 O reducionismo antropológico

Para aprofundarmos um pouco mais a questão antropológica, cabe aqui resgatar alguns questionamentos de VIKTOR FRANKL, feitos em relação aos

⁵⁵ SUNG, Jung Mo.; SILVA, Josué Cândido da. **Conversando sobre ética e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 69.

anteriores que influenciaram os campos de concentração nazistas, onde o ser humano experimentou a extrema despersonalização e desumanização.

Assim, no sentido mais teórico e filosófico FRANKL⁵⁶ afirma que *“não foram apenas alguns ministérios de Berlim que inventaram as câmaras de gás de Maidanek, Auschwitz, Treblinka; elas foram sendo preparadas nos escritórios e nas salas de aula de cientistas e filósofos niilistas...”*.

Para esse estudioso, o niilismo não se refere ao nada, mas sim a uma concepção reducionista do ser humano. Usa a expressão *“nada mais que”* para explicar o reducionismo antropológico que concentra a visão sobre determinada dimensão humana, como se fosse a realidade toda. A consequência dessa abordagem parcial é a negação da liberdade, perdendo a vida seu sentido mais amplo, humano e social.

Ora, a sociedade que prioriza a racionalidade instrumental técnico-científica aliada ao poder econômico, se identifica com o mercado e faz do homem um ser de mero consumo, tem uma concepção antropológica de uma pobreza absurda.

FABRY⁵⁷ aponta o seguinte:

“O que Hitler fez com suas vítimas o homem está fazendo na atualidade, consigo mesmo, com orgulho e em nome do progresso. Pois o homem não está longe de considerar-se a si próprio como um simples objeto, já que os partidos políticos se converteram em sistemas burocráticos dentro dos quais os eleitores reduzem-se a uma cifra estatística no levantamento da opinião pública; já que os economistas consideram o ser humano como um consumidor a quem se pode lavar o cérebro com a propaganda comercial; já que as empresas vêem nele um autômato que pode ser substituído por

⁵⁶ FRANKL, Viktor. **Sede de sentido**. São Paulo: Quadrante, 1989, p. 45.

aparelhos mais eficientes; já que os sindicatos o utilizam como um instrumento em um processo de regateio, e as universidades o controlam como a um cartão de IMB e o programam para capacitá-lo naquelas especialidades onde a demanda do mercado é maior. A coisificação do homem pode ocorrer, não nos campos de extermínio, mas no anonimato da atual planificação urbana que está construindo cortiços espirituais. Nos gráficos e nas estatísticas onde se quantifica a tragédia humana; no número de desempregados, de desertores das escolas, de delinqüentes, vítimas do crime e dos acidentes de tráfego. Na guerra moderna, onde as baixas potenciais são calculadas não em termos de seis, mas de sessenta milhões de vítimas, e onde, para matar, não é preciso defrontar-se diretamente com o inimigo; basta comprimir um botão. E se ele se converte em coisa, perde a tradição, padece de obsolescência, pois já não possui valores, apenas usos. E como coisas entre coisas a vida já não tem sentido. Tornamo-nos meios para um fim. Immanuel Kant advertia que o ser humano jamais deveria ser reduzido a um meio para atingir um fim. Mas, como escreveu Frankl em 1958: 'Durante estas últimas décadas, os trabalhadores estão cada vez mais se reduzindo a simples meios. Não é o trabalho que é o meio para o fim, mas o trabalhador, o ser humano'. A situação piorou na era do automatismo que converteu em um meio para a produção de bens de consumo. Penetra então na era da publicidade em massa que o converte num meio de vender produtos, e na era do cinismo político que nele vê um meio de obter votos. As grandes cifras da população dificultam que se preste a devida atenção ao indivíduo, e conduzem a arregimentação em nome do método e da ordem. A arregimentação, por sua parte, tenta converter o homem em meio eficaz para o funcionamento da máquina econômica e política”.

Se analisarmos uma das características centrais da cultura no século XX, perceberemos que, pela primeira vez na história, a vida humana tornou-se totalmente supérflua, inútil e desnecessária. Todas as grandes crises sociais, econômicas e políticas do século passado desencadearam matanças absolutamente sem precedentes. Esse dado acabou sendo incorporado à cultura contemporânea. Todos sabem que a vida vale muito

⁵⁷ FABRY, Joseph. **A busca do significado**. 2.ed. [s.l]: Ece, 1984, p. 129-130.

pouco ou quase nada. O tremendo crescimento populacional potencializa essa sensação de que todos somos um pouco supérfluos na face da Terra. Cada vez mais, o mero fato de existir apresenta-se aos nossos olhos como um luxo inexplicável.

JURANDIR FREIRE⁵⁸ nos mostra como a vida dos que estão excluídos do mercado não tem o mínimo de dignidade e respeito, mesmo diante da morte:

“A morte de Ayrton Senna comoveu o país. O desalento foi geral. Independente do ‘big carnival’ da mídia, todos perguntavam o que Senna significava para milhões de brasileiros. Por que a perda parecia tão grande? O que ia embora com ele? Dias depois, uma mulher morreu atropelada na avenida das Américas, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Ficou estendida na estrada por duas horas. Como um ‘vira-lata’, disse um jornalista horrorizado com a cena! Neste meio tempo, os carros passaram por cima do corpo, esmagando-o de tal modo que a identificação só foi possível pelas impressões digitais. Chamava-se Rosilene de Almeida, tinha 38 anos, estava grávida e era empregada doméstica. Efeito paroxístico do apartheid simbólico que fabricamos, pode-se dizer. De um lado, o sucesso, o dinheiro, a excelência profissional, enfim, tudo que a maioria acha que deu certo e deveria ser a cara do Brasil; do outro, a desqualificação, o anonimato, a pobreza e a promessa, na barriga, de mais uma vida severina.

(...)

Cada dia mais, somos levados a crer que ‘humanos como nós’ são apenas aqueles com nossos hábitos de consumo, nossos estilos paroquiais de vida, nossas características físicas, nossas preferências sexuais etc. Estamos nos convertendo a uma sociedade de ‘minorias’ que discriminam ou são discriminadas, mas que se mostram igualmente incapazes de entender que um mundo humano, como o que conhecemos, só pode existir enquanto durar a idéia de ‘Homem’. Além de ‘unidimensionais’, como dizia

⁵⁸ FREIRE *op.cit.* p. 20-22, nota 45 .

Marcuse, estamos nos tornado 'parciais e parcializados' na maneira como construímos nossa identidade.

(...)

É esse o 'x' do problema: mostrar que qualquer vida, pobre ou rica, famosa ou anônima, deve ser respeitada como um bem em si. O mais é exploração comercial inescrupulosa da vida e da morte dos melhores e mais honrados” .

É necessário acrescentar que a construção da dignidade dos seres humanos passa também pelas mediações concretas da existência, ou seja, juntamente com as mudanças dos valores devem acontecer as transformações sócio-econômicas e político-estruturais.

2.3 Conseqüências comportamentais

Retomando a reflexão sobre a pós-modernidade, podemos afirmar que é o último e mais refinado travestimento da cultura capitalista com sua ideologia consumista.

A partir de algumas características da cultura pós-moderna, como moral hedonista que procura o prazer imediato, consciência a-histórica que leva a despolitização, primazia do simulacro que transforma o real em hiper-real e faz de tudo um grande espetáculo, visão fragmentada e alienada que nega qualquer horizonte utópico, configurando um ser humano com amor desmedido pela própria imagem, repleto de solidão e sem identidade.

DUPAS⁵⁹, aponta para doenças como consequência da busca de desempenho dentro desta sociedade:

“O sujeito da pós-modernidade é ‘performático’, vive só o momento, está voltado para o gozo a curto prazo e a qualquer preço, é o ‘sujeito perverso’ clássico. A perversão não é mais um desvio, como na modernidade, mas a regra. As grandes doenças estudadas pela psiquiatria hoje são aquelas em que a performance falha: a depressão (o sujeito trancado em si mesmo) e a síndrome do pânico (o sujeito que não consegue estar num contexto que a exibição de sua performance é requerida). A produção de medicamentos vem para revertê-las. As drogas, oficiais ou ilegais, oferecem a possibilidade de as pessoas voltarem a ter uma boa performance. Daí também a relação sutil existente hoje entre o narcotráfico e a psiquiatria: ambos tentam dominar o desempenho com a ajuda de drogas. Esse é o universo da satisfação imediata, que reduz a importância dada àquilo que toma tempo e a aceitação dos sacrifícios que se impõe”.

Num outro enfoque, FRANKL⁶⁰ também nos ajuda a compreender a neurose do homem atual:

“Cada época tem sua própria neurose coletiva, e cada época necessita de sua própria psicoterapia para enfrentá-la. O vazio existencial, que é a neurose em massa da atualidade, pode ser descrito como forma privada e pessoal de niilismo; o niilismo, por sua vez, pode ser definido como a posição que diz não ter sentido o ser”.

Para VIKTOR⁶¹, essa neurose existencial coletiva tem suas raízes muito mais nas condições sociais do que em outros aspectos, derivando dela uma tripla dependência:

⁵⁹ DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação:** de como a autonomia das novas tecnologias. São Paulo: UNESP, 2000, p. 35.

⁶⁰ FRANKL, Viktor. *op.cit.*, p. 111, nota 57.

⁶¹ FRANKL, Viktor. **O conceito ignorado de Deus.** Petrópolis: Vozes, 1992, p. 79.

“podemos entender melhor o vazio existencial não no sentido de uma neurose noogênica ou psicogênica, mas como uma neurose sociogênica. Sem dúvida, a sociedade industrializada está sempre visando satisfazer todas as necessidades humanas possíveis, e seu fenômeno concomitante, a sociedade de consumo, visa até mesmo criar necessidades que possam depois ser por ela satisfeitas. Apenas a necessidade mais humana de todas, a necessidade de sentido, é frustrada pela sociedade. A industrialização se faz acompanhar da urbanização, desarraigando as pessoas, alienando-as de suas tradições e dos valores por elas transmitidos. Nestas condições, é compreensível que especialmente a geração jovem padece mais da sensação de falta de sentido, o que é corroborado pelos resultados de pesquisa empíricos. A este respeito gostaria de mencionar a síndrome da neurose de massa constituída pela tríada ‘dependência (de drogas etc.), agressão e depressão’ e que comprovadamente tem como causa a sensação de falta de sentido. Para citar apenas uma fonte: Stanley Krippner pôde comprovar que, para não menos de cem por cento dos jovens toxicômanos de seu estudo, nada parecia ter sentido”.

DIMENSTEIN⁶² relata uma pesquisa feita durante nove anos pela Carnegie Corporation, constatando que *“um em cada três adolescentes norte-americanos entre 10 e 14 anos, independente de classe social ou raça, contemplou a possibilidade de suicídio”.*

De acordo com o estudo, aumenta a tendência à depressão, especialmente nas meninas, gerando um comportamento autodestrutivo, elevando a taxa de suicídio, que de 1982 a 1992, cresceu 120%, sendo que entre as meninas, o índice é maior ainda: 233%.

⁶² DIMENSTEIN, Gilberto. Seu filho já pensou em suicídio? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 out. 1995, p. 10.

DIMENSTEIN cita também um estudo preliminar feito na época pela Escola de Saúde Pública da USP, que tem resultados semelhantes ao pesquisar o comportamento de estudantes de primeiro grau.

Ao tratar das “*neuroses coletivas*”, FRANKL utiliza o conceito de “*espírito da época*” que é atitude comum de muitos, que representa, de certa forma, uma decisão prévia em larga escala. O indivíduo que irrefletidamente obedece a esse espírito não tem necessidade de decidir, de certa forma, pois a totalidade dos outros decide por ele.

A partir desse conceito, FRANKL enumera quatro sintomas das “*neuroses coletivas*”, muito presentes na nossa sociedade:

A primeira é *viver do provisório*, caracterizada pela vivência da falta de futuro o que significa viver sonhando acordado, sem se incomodar com nada, sem planejar ou preparar algo com antecedência.

As necessidades momentâneas são satisfeitas sem que se pense no que irá acontecer depois. Orientada pelo prazer do momento e indiferente a todo o resto, essa atitude não só impossibilita levar-se uma vida com objetivo, mas também impede a presença da consciência e responsabilidade, pois a pessoa que tem a mentalidade do provisório considera supérfluo e desnecessário ocupar-se com as conseqüências que possam advir mais tarde para ela própria e para o próximo. É muito comum essa atitude nos alunos universitários, que freqüentam um exagero de festas durante a semana.

Sob o aspecto político, temos que reconhecer que a crescente destruição do ambiente é uma conseqüência da atitude existencial do provisório. Inúmeros contemporâneos nossos vivem de acordo com o seguinte: “*O importante é que hoje eu esteja bem!*”, e não querem saber como ficarão nossos netos e bisnetos. Para citar apenas um exemplo, entre outros, é como se jogássemos no esgoto a água de beber, sem nos incomodar se daqui a 30 ou 40 anos os reservatórios de água potável serão suficientes.

A segunda é a *mentalidade fatalística*. A pessoa acredita num destino todo-poderoso que se manifesta responsável por tudo, negando-se toda possibilidade de decidir, o que não deixa de ser uma posição cômoda. Se tudo se encontra previamente determinado, seja pela configuração dos astros, da biologia, das estruturas da sociedade ou da dinâmica do inconsciente, então não há mesmo necessidade e nem possibilidade de uma contribuição própria. Então estamos certos de cruzarmos os braços e deixarmos que as coisas aconteçam por si mesmas. Certas mentalidades religiosas também favorecem uma atitude nesses moldes.

A terceira é a *mentalidade coletivista*, que leva à generalizações que impendem uma formação adequada de opinião e que podem ocasionar avaliações incorretas e julgamentos falhos de toda uma nação. Em princípio, porém, ela não passa de uma simplificação e sinal de um processo mais ou menos avançado de embrutecimento.

Quando ouvimos alguém afirmar que “*todos os sem-terras são vagabundos*”, um segundo garantir que “*todos os negros são malandros*” e um terceiro dizer que “*a televisão não tem nada que preste*”, estamos ouvindo julgamentos que aplicam-se a objetos diferente, mas por trás de cada um deles esconde-se o mesmo clichê

pueril de quem não consegue enxergar senão dentro de esquema maniqueísta do bem e do mal.

Não raro o pensamento coletivista desemboca no *fanatismo*, que se caracteriza pelo fato de não deixar lugar para quem pense de forma diferente. A maneira de ver, própria do grupo que se pertence, passa a ser a “*escala de todas as coisas*”. Contudo, o drama maior consiste em que para os fanáticos todos os recursos para impor e fazer valer seus pontos de vista são legítimos.

A opinião pública se cristaliza sob formas de *slogans*., os quais, nos diz FRANKL, provocam uma série de reações psicológicas em cadeia mais perigosas que a bomba atômica, cujo mecanismo nuclear poderá ser dependente de uma dessas reações psicológicas. O fanatismo é uma atitude que explica a idolatria não só à política, mas todo tipo que acontece no meio social. Parece que a humanidade tem oscilado nas patologias sociais.

Ao analisarmos os aspectos mais psicológicos e comportamentais, não queremos reduzi-los a essas dimensões, mas sim relacionar a visão macro da realidade e suas repercussões no mundo micro. Sabemos que na origem estrutural dos problemas, esta o “*sujeito capital*” e seus representantes, que com sua lógica perversa e excludente gera a coisificação do homem e uma vida pobre de sentido.

2.4 O papel da educação

Tendo em vista a realidade analisada, cabe a nós refletirmos sobre o papel que a educação tem exercido dentro desse contexto.

Para iniciar, adotaremos a definição de educação proposta pelo professor NUNES⁶³, a qual julgamos abrangente e esclarecedora:

“A Educação é para nós um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz educação à escolarização ou instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos vigentes”.

Numa perspectiva histórica, percebemos que a educação, seja formal ou informal, em grande medida reforçou a visão e as relações de poder que favoreciam as classes dominantes, o que a caracteriza como mais reprodutora do que transformadora da realidade.

Numa abordagem sintética e crítica, CÉSAR NUNES⁶⁴ nos mostra esta realidade:

“A educação sempre foi, no Brasil, privilégio das camadas sociais dominantes. Desde o início do processo colonizador ela foi orientada para reproduzir as concepções e idéias dominantes, de modo a manter a ordem estabelecida – colonial, patriarcal e autoritária – sobre as populações ameríndia, negra e os portugueses pobres. Desde o Ratio Studiorum dos jesuítas consagra-se uma educação para a adequação ao

⁶³ NUNES, César Aparecido. et al. Dialética da sexualidade e educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL, 25., 2001, Florianópolis. **Resumo.** Florianópolis, 2001. p. 7.

mundo social sem questionamentos ou dúvidas. Ela enquadra-se na comunidade com as idéias das classes sociais dominantes e os comportamentos esperados para a maioria, de acordo com os interesses desta classe social. Foi assim no Brasil Colônia, no Império, na República nascente, no Estado Novo, no período populista e na ditadura militar. Hoje, a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assistimos a uma nova fase de enquadramento legal, institucional e cultural do sistema educacional, voltado para a globalização e com o papel de produzir o cidadão-cliente, o consumidor contumaz. A Educação brasileira padece de uma crise de identidade, encontra-se abandonada em sua potencialidade humanizadora como meio de produzir socialmente o resgate da dignidade da grande maioria do povo brasileiro. Assiste-se a um processo de deterioração da educação pública, a um arrocho salarial de massas de professores e a um modelo de educação privatista, marcada pela adesão à parafernália eletrônica, uma educação medida por critérios gerenciais quantitativos e operacionais. A Educação brasileira contemporânea está prestes a tornar-se um amplo processo de alienação e massificação, criando um conjunto de consumidores sem condições de autonomia ética, estética e política”.

Nunca se falou e se deu tanta importância à educação como nos tempos atuais. Na TV, o tema sempre é debatido, além, das inúmeras propagandas de escolas e universidades particulares. Interessante mencionarmos que há 30 anos atrás tínhamos 30% de universidades particulares e 70% públicas. Hoje, ocorre o inverso. O que esse interesse tem a ver com o neoliberalismo e a lógica do mercado? Acreditamos que tais mudanças estão intimamente ligadas à dinâmica da sociedade ao longo da história, abrangendo globalização, política e economia, elementos esses que influenciam o andamento de todas as coisas no mundo, inclusive a educação.

⁶⁴ NUNES, César Aparecido. Mergulhar na condição humana. **Corujinha**. Florianópolis, 28 mar. 2000, p. 3.

Afirmam GENTILI & SILVA⁶⁵:

“A educação é alvo estratégico dessa ofensiva (neoliberal) precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos .

(...)

“O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia”.

Partindo disso, percebemos que o sistema atual, na busca de uma maior performance, exige que as pessoas sejam operacionais, isto é, comensuráveis. Aqueles que por algum motivo, como idade, renda, saúde, etc., não estiverem atendendo às exigências de desempenho impostas, são desprezados pelo sistema, e nesses nada se investe.

As relações econômicas, políticas, sócio-culturais e tecnológicas, são todas performativas, pois reduzidas à sua operacionalidade, são instrumento para otimização da performance do sistema social, formando-se uma rede hipertecnicista de performatividade. Para a reprodução dessa rede, as práticas educacionais tem um importante papel, que é o de fornecer ao sistema pessoas capazes de preencher de forma aceitável seus papéis nos postos pragmáticos exigidos por suas instituições.

⁶⁵ GENTILI, Pablo.; SILVA, Tomaz. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes,

Dessa forma, a ciência passa a ser uma força de produção, estando associada mais ao desejo de enriquecimento do que ao de “*saber*”. Como resultado, o investimento em pesquisa é voltado para aquelas áreas que dão lucro, ou seja, prioridade aos estudos voltados para as “aplicações”. Sob o viés do ensino, questões políticas e socioculturais capazes de contribuir para a autonomia do indivíduo, deixam de ter sentido, e os alunos, inclusive das Ciências Humanas, preocupam-se apenas com a seguinte questão: “*onde vou aplicar isso?*”.

Assim, a produção do saber escolar tem se restringido ao conhecimento instrumental, utilizado na competitividade do mercado e repassado pela qualidade total. Na verdade, o conhecimento na era da globalização tem sido usado, na prática, mais para inovar as condições de lucro.

Sendo assim, os critérios da performance estão calcados exclusivamente na quantidade. Na falta de um equilíbrio entre os critérios (quantidade x qualidade), a soma acaba sendo zero, o que, na verdade, significa uma falsa performance.

Considerando prioritários os critérios acima mencionados, a escola passa a ser encarada como uma empresa dentro da lógica do mercado, com os educandos e seus pais enquanto consumidores e o direito à educação como uma mercadoria.

Alguns autores denominam essa reestruturação neoliberal, sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais, de “*mcdonaldização*” da educação e da escola, revelando uma lógica de padronização, como se os processos educacionais estivessem produzindo coisas e não educando seres humanos.

1995, p. 28.

Nesse sentido, as relações humanas, sejam elas educacionais ou não, que deveriam priorizar os valores morais e éticos, tornam-se burocratizadas, instrumentais e por conseqüência, coisificadas. Em resumo, os critérios técnicos de cumprimento e eficiência substituem os éticos:

A partir dos ensinamentos de BAUMAN, podemos compreender que o enfraquecimento da noção de responsabilidade ética foi importante para que muitas pessoas, tidas como normais, tivessem participação no holocausto, além dos nazistas convictos. A divisão crescente do trabalho faz as pessoas perderem a noção de conexão entre os seus atos e omissões e os resultados finais. Cada um se prende ao seu trabalho, burocrático ou tecnicamente determinado por pessoas distantes, e sua responsabilidade ética se transforma em uma técnica. Cada um é responsável somente pelos resultados visíveis das suas ações.

Quando, por exemplo, um economista burocrata do FMI, ou um economista do nosso governo, passa adiante o receituário de cortes nos programas sociais por conta de programa de ajustes econômicos, ele não vê pessoas concretas sofrendo no seu corpo e dos seus familiares as conseqüências dessas medidas, mas somente números, gráficos e índices.

BAUMAN⁶⁶ registra que:

“A desumanização começa no ponto em que, graças ao distanciamento, os objetos visados pela operação burocrática podem e são reduzidos a um conjunto de medidas quantitativas. (...) Reduzidos, como todos os outros objetos de gerenciamento

⁶⁶ BAUMAN apud ASSMANN, Hugo.; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 164.

burocrático, a meros números desprovidos de qualidade, os objetos humanos perdem sua identidade. (...) Só os humanos podem ser objetos de proposições éticas (...) Os seres humanos perdem essa capacidade assim que reduzidos a cifras”.

Retomando as reflexões de HABERMAS, podemos concluir que as instituições educacionais que se fundamentam nesses princípios, adotam a racionalidade instrumental ou técnica, sem questionar se as normas vigentes são justas ou éticas, mas somente se são eficazes, ou seja, se atingem os fins propostos.

Uma efetiva performance não se fundamenta apenas na eficiência, mas sim no desenvolvimento integral do ser humano, e na valorização não só do “fazer”, mas também do ser, refletir, participar, e agir autônomos.

Feitas essas ponderações sobre o saber mais escolar, queremos nos ater a questão da cultura e dos valores mais difusos e informais.

Para BOFF⁶⁷:

“a mundialização produz uma grande homogeneização. Pelo mundo todo, os mesmos valores do sistema global, as mesmas tendências culturais, o mesmo estilo de consumo. A virulência do mercado está destruindo as culturas indefesas. Tudo fica monotonamente igual no centro do Rio, no centro do México, no centro de Praga, igual ao centro de Paris, ao centro de Nova York e ao centro de Berlim.”

Quando em 1989 se abriu a primeira filial do McDonald’s em Moscou, seu representante disse: ‘Temos uma glória, a glória de haveremos criado o Big Mac. Ele é igual no Rio, em Nova York, em Tóquio, em Pequim, em Singapura e agora aqui em Moscou’. É o mesmo tipo de pão, de carne, de catchup. É a mesma fórmula e o mesmo gosto. Este fato revela a lógica do sistema de mundialização, a homogeneização. A

⁶⁷ BOFF *op.cit.*, p. 65, nota 11.

mundialização transforma tudo num imenso Big Mac, o mesmo estilo de hotéis, de vestuário, de filmes, de vídeos, de música, de programas de TV”.

Sabemos pela etnopsiquiatria, que todo povo, ao negar ou esquecer a sua cultura e valores, fica literalmente doente. Sendo a cultura a expressão das condições materiais e espirituais de um povo, é ela que dá sentido e visão de futuro a uma comunidade, garantindo a seus membros saúde social e pessoal.

Analisando a indústria cultural brasileira, constatamos que ela veicula de modo bastante significativo não só os conteúdos ideológicos capitalistas, mas principalmente o imperialismo norte-americano. É o que nos mostra a professora JÚLIA FALIVENE ALVES em seu livro “*A invasão cultural norte-americana*”. Partindo da análise do cotidiano, denuncia a condição do Brasil enquanto colônia cultural dos Estados Unidos e o resultado da destruição da nossa identidade nacional em favor da adoção do estilo de vida norte-americano. É bom que se faça a ressalva de que a autora denuncia a invasão e não o intercâmbio cultural, que é positivo e enriquecedor.

Conforme BOFF⁶⁸:

“Toda colonização – seja a antiga, pela invasão dos territórios, seja a moderna, pela integração forçada no mercado mundial – significa sempre um ato de grandíssima violência. Implica o bloqueio do desenvolvimento autônomo de um povo. Representa a submissão de parcelas importantes da cultura, com sua memória, seus valores, suas instituições, sua religião, à outra cultura invasora. Os colonizados de ontem e de hoje são obrigados a assumir formas políticas, hábitos culturais, estilos de comunicação, gêneros de música e modos de produção e de consumo dos colonizadores. Atualmente se verifica uma poderosa ‘hamburgerização’ da cultura culinária e uma

⁶⁸ BOFF op.cit., p. 21-22, nota 2.

'rockiquização' dos estilos musicais. Os que detêm o monopólio do ter, do poder e do saber, controlam os mercados e decidem sobre o que se deve produzir, consumir e exportar. Numa palavra, os colonizados são impedidos de fazer suas escolhas, de tomar as decisões que constroem a sua própria história”.

As raízes dessa cultura , que entendem o poder como dominação, estão na herança do Racionalismo e Iluminismo, que exaltaram a capacidade humana de conhecer o mundo por meio da ciência, considerada expressão de rigor, objetividade e previsibilidade. Inclui o domínio não só sobre os outros seres humanos, mas também sobre a natureza, através da indústria e da técnica. O homem é colocado arrogantemente não apenas no centro do universo e da natureza, mas visto como um ser superior ao meio, tendo em vista sua razão e os objetos que cria.

Em termos gerais, a educação no mundo ocidental acaba reproduzindo esses valores e mentalidade, priorizando a formação da razão instrumental aliada a lógica da sociedade capitalista, que na atualidade propõe e incentiva um consumo desenfreado, sem refletir sobre as conseqüências sociais e ecológicas do processo. Daí, a crise profunda e sem precedentes na história da humanidade. LEONARDO BOFF⁶⁹ nos ajuda compreender a essência dessa crise a partir do poder como dominação:

“A crise atual é uma crise radical, quer dizer, do sentido fundamental de nossa cultura. Em termos abstratos significa a crise do nosso paradigma. Em termos concretos expressa a crise do sonho maior e da utopia que deu sentido ao mundo moderno nos últimos séculos. Qual era este sonho? O desenvolvimento ilimitado, a vontade de poder como dominação sobre os outros, sobre os povos e sobre a natureza.

⁶⁹ Id. op.cit., p. 66-67, nota 11.

Mais que o ‘cogito, ergo sum’ (penso, logo sou) de Descartes, é o ‘conquero, ergo sum’ (conquisto, logo sou) de Herman Cortez, conquistador e destruidor do México, que expressa a dinâmica da modernidade. (...)

Descartes e Francis Bacon, mestres do paradigma moderno...” afirmavam que “ o ser humano deve ser ‘mestre e dono da natureza’, deve ‘meter a natureza numa cama de força, pressioná-la para entrar-lhe seus segredos; devemos colocá-la a nosso serviço como uma escrava.

Para que tudo isso? Para nos desenvolvermos e sermos felizes. A ciência e a técnica são as grandes armas do projeto de dominação dos povos e da natureza a fim de criar as condições de desenvolvimento e de felicidade do ser humano europeu”.

Diante dessa realidade e seus desafios, torna-se ridículo e mesquinho educar com a finalidade de se preparar somente para o mercado. Principalmente as universidades particulares, que usam esse argumento em suas propagandas e internamente se preocupam somente em satisfazer os *clientes-consumidores*, que sempre têm razão.

Ora, as universidades deveriam ser os espaços principais de reflexão dos grandes problemas do nosso país e da humanidade. Infelizmente grande parte dos estudantes universitários não questiona, lê pouco e permanece numa visão do senso comum. Como consequência, temos a reprodução dos valores, comportamentos e práticas que perpetuam a ordem vigente.

Felizmente essas situações têm suas fissuras e espaços que podem ser o germe de mudanças mais amplas. Enfim, concordamos com o professor NUNES⁷⁰, quando afirma que “*nosso tempo carece de utopias, afogado no presentismo continuísta*

do consumo, no culto hedonista da mercadoria, na alienação vociferante do solipsismo fantástico e espetacular das sensações... Pensar e fazer pensar, neste horizonte, é sempre uma atitude revolucionária”.

⁷⁰ NUNES, César Aparecido. A filosofia e educador do terceiro milênio. **Corujinha**, Florianópolis, 15 nov. 2000, p. 12.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

3.1 Horizonte utópico

No dois primeiros capítulos, procuramos enfocar alguns aspectos da realidade que julgamos importantes para a compreensão do contexto em que vivemos. Agora, indicamos possíveis alternativas que possam contribuir para a construção de uma realidade mais justa e humana.

Não podemos ficar só no diagnóstico retratado, pois nos levaria à uma visão muito negativa e a uma postura derrotista. Pensemos em BOFF⁷¹, que nos diz:

“Dentro destas contradições cresce inarredavelmente a realidade da planetização e de um patamar mais alta de consciência coletiva. Os que alegam as contradições para questionar a novidade têm, certamente, razões no que dizem e não o têm no que ocultam, vale dizer, o novo que emerge. O realismo da brutalidade dos fatos não é suficientemente realista, pois, dentro do real se dá também o potencial e o utópico como dimensão do real não captada pelo realismo. O puro realismo nos condena ao fatalismo, à resignação e à desesperança. O potencial e o utópico, como dimensão do real e não sua negação, nos abrem a perspectiva do futuro e constroem o horizonte

utópico que gera forças de construção e de acolhida do novo e do ainda não experimentado”.

O novo e o utópico nascem dos nossos sonhos e desejos. Muito mais do que de dados e estatísticas; precisamos ativar nossa imaginação e criatividade. Temos que nos perguntar: que utopias nos abrem o futuro? Que valores novos dão sentido à nossa vida pessoal e social? Que práticas mudam as relações socio-educativas? Que concepções antropológica e pedagógica nos inspiram?

Acreditamos numa sociedade mais igualitária, humana, sem exploração e, como disse SADER⁷², *“antes de tudo, uma sociedade do trabalho, uma sociedade em que todos tenham garantido o direito ao trabalho, vivam do seu trabalho. Isto significa que, de alguma forma, todos se tornem trabalhadores e ninguém viva da exploração do trabalho alheio”.*

3.2 Concepção antropológica

Para construção dessa realidade, precisamos reelaborar uma nova concepção de ser humano, lhe atribuindo fundamento e consistência, explicitando melhor nosso projeto social, educativo e valorativo.

⁷¹ BOFF *op.cit.*, p. 86, nota 11.

⁷² SADER *op.cit.* p. 76, nota .

ASSMANN⁷³ nos esclarece a importância desta questão ao fazer referência ao cerne antropológico de um paradigma:

“... Trata-se, pura e simplesmente, da pergunta: qual é a visão do ser humano, que subjaz a tal ou qual maneira determinada de pensar a educação. Em outras palavras, trata-se da questão dos pressupostos antropológicos, geralmente não muito claramente explicitados, nem sempre conscientes e intencionais, com os quais ‘trabalha’ um determinado paradigma pedagógico. Quando se fala em mudança de paradigma educacional, no fundo se está falando, também e até principalmente, de mudar a maneira como se encara o ser humano. (...) Não existe o ‘ser humano’ como entidade abstrata, nem como individualidade isolada. Existem apenas seres humanos imersos numa complexíssima rede de relações com as coisas da natureza e entre si, em formas concretas de produção e reprodução social da vida humana. (...) ... o cerne antropológico que subjaz às teorias pedagógicas, éticas, políticas e econômicas sempre tem a ver com a maneira como se analisa o que é a realidade-agora e como se concebe a realidade-esperança. No meio dessas duas ‘realidades’ está enfiada – mas muitas vezes não analisada e até idealisticamente saltada – a espessa realidade-possível”.

Inspirados numa concepção emancipatória da educação proposta pelo professor NUNES, compreendemos o ser humano como um ser de relações e, conseqüentemente, um ser da práxis.

Segundo ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO, do ponto de vista histórico-antropológico, acreditamos que o homem é um ser de relações: ele se relaciona com a natureza, com outros e consigo mesmo. Por isso, ele é um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação. Ele é um ser histórico, que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Portanto, o homem

⁷³ ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995, p. 46.

não é apenas uma realidade dada, pronta e acabada, mas fundamentalmente um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade. É por isso que se diz que o ser humano é também aquilo que ele se faz.

E essa construção histórica que o homem faz de si mesmo começa a partir de seu relacionamento imediato com a natureza. Como todos os demais seres vivos, o homem precisa da natureza para se construir fisicamente, sobreviver e se reproduzir, pois são os elementos naturais que asseguram a existência material dos indivíduos.

Mas, ao contrário dos demais seres vivos, esse intercâmbio homem/natureza não se dá de maneira puramente mecânica: os homens estabelecem com o meio uma relação marcada pela intervenção de um elemento novo, ou seja, a subjetividade, pela qual conseguem antever e projetar sua ação de intervenção sobre a natureza, e isso lhes garantindo a capacidade de produzir os meios de produção dos bens naturais que lhe são necessários. Essa nova forma de relação humana com a natureza exige que essa última se adapte à ação produtiva do homem, que age para melhor atender às necessidades.

Essa ação humana sobre a natureza, capaz de transformá-la, viabilizada por parte de uma intenção subjetivada, é a base da práxis dos homens. É uma prática produtiva, isto é, o trabalho, que garante o alimento e demais elementos para manter a existência material. Essa é a esfera da vida econômica, o âmbito da produção, efetivada pelos homens pela mediação do trabalho.

Mas ao produzir, transformando a natureza para assegurar sua própria sobrevivência, os homens não estabelecem apenas relações individuais com a natureza.

Ao lado dessas relações técnicas de produção, vão implementar relações interindividuais, de troca e de intercâmbio entre si, formando a estrutura social, que não é apenas o somatório dos indivíduos, mas seu agrupamento tecido por uma série de relações, dentre as quais se destaca o poder.

Não obstante, para produzir os meios de produção e os bens de sobrevivência, os homens se dividem em várias especializações de trabalho: uns vão plantar, outros vão caçar, outros vão guerrear, outros ainda comerciar etc. Mas essa divisão técnica acaba sendo sobreposta pela divisão social do trabalho. Como há formas diferenciadas de os grupos disporem dos meios de produção, uns vão se colocar como superiores aos outros. Assim os grupos se hierarquizam. Portanto, do âmbito de uma diferenciação econômica vai decorrer uma diferenciação política, entrando em cena a dimensão política, caracterizada pela intervenção das relações de poder. Tal situação instaura a desigualdade entre pessoas e grupos no interior da sociedade. Essa é, pois, a esfera das relações sociais, âmbito da prática social, universo das relações políticas.

Ao mesmo tempo que os homens desenvolvem relação com a natureza por meio do trabalho e com os semelhantes por meio da prática social, desenvolvem ainda relações no âmbito de sua própria subjetividade, por intermédio da prática simbolizadora, pela qual criam e lidam com signos. Passam a representar, no plano da sua subjetividade, mediante processos de simbolização, os diversos aspectos envolvidos em suas relações com a natureza e sociedade. A sua consciência subjetiva, além de servir de recurso diferenciado para otimizar sua intervenção sobre a natureza, respondendo às exigências imediatas da ação, passa a desenvolver um processo especificamente subjetivo que visa explicar a própria realidade de sua existência.

São esses os três planos integrados que constituem as efetivas mediações da existência humana. É por isso que se diz que o homem é um ser de relações. Ele vai se constituindo e conservando sua existência concreta na exata medida em que vai se relacionando: com a natureza, pelo trabalho; com a sociedade, pela prática social; consigo mesmo, pelo cultivo de sua subjetividade.

Assim, o trabalho é o elemento fundamental para a configuração de sua existência; mas só pode se dar no contexto de uma sociedade se impregnado por uma intenção subjetivada. Esses aspectos não são a essência humana e somente por meio deles os homens podem ir construindo sua essência no decurso de sua existência histórica. Essas três dimensões se interligam, se complementam e atuam integradamente no processo da vida.

3.3 Educação e emancipação

Dentro da perspectiva das correntes pedagógicas, a *educação emancipatória* se insere naquelas correntes que concebem o homem como um ser histórico-social, como um ser de relações que se efetiva pela práxis concreta.

Tudo o que se afirma sobre a Educação parece oscilar sempre entre dois pólos: o que pensamos que seja o homem em sua concretude e o que deveria ser. Dando-se conta disso, SUCHODOLSKI⁷⁴ identificou a pedagogia da essência e a da existência.

“O conflito entre Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência é, na verdade, um conflito entre: educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência a-histórica, ou educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos

na vida de cada pessoa, na sua existência. Essa dicotomia surge enquanto manifestação de um problema real, isto é, sob as relações sociais de dominação, as forças sociais não se apresentam ao indivíduo como forças, mas como forças que o esmagam e que contrariam seus desejos e suas aspirações. Submeter o indivíduo a um ideal de ser humano, muitas vezes significa concretamente submetê-lo a objetivos e forças que o subjagam. Por outro lado, aquilo que para as Pedagogias da Existência seria a solução, isto é, uma educação na qual o indivíduo, com sua existência singular, fosse o centro do processo educativo (a chamada revolução copernicana na educação) acaba sendo, na realidade, uma adaptação desse homem à ‘naturalidade’ de sua existência e dos desejos e expectativas por ela gerados, tendo por conseqüência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada”.

Enquanto a pedagogia da essência afasta-se da dura realidade da vida das pessoas e postula que elas se eduquem para uma essência idealizada, a da existência toma como realidade a vida alienada da sociedade atual. Postula educação para a vida, sem reconhecer as possibilidades de sua superação.

SUCHODOLSKI⁷⁵ defende que a pedagogia que supera a essência e a existência é, antes de tudo, uma pedagogia que, tendo o futuro como perspectiva, faz a crítica do fetichismo do presente:

“Uma tal crítica pressupõe um ideal que ultrapasse o presente: neste sentido, a educação virada para o futuro integra-se na grande corrente pedagógica que designamos por pedagogia da essência. Trata-se contudo de uma simples afinidade pois tem profundas divergências, consistindo a diferença essencial no fato de este ideal se caracterizar por uma diretriz de ação no presente, ação que deve transformar a realidade social de acordo com as exigências humanas. Na medida em que o ideal

⁷⁴ SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 4.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992, p. 45.

⁷⁵ SUCHODOLSKI *op.cit.*, p. 119, nota 75.

inspira a crítica da realidade deve representar uma diretriz para a ação no presente tem de organizar as forças atuais e deve encorajar o homem a fazer a opção do momento atual. A educação orientada para o futuro liga-se neste sentido à segunda grande corrente de pensamento pedagógico, à pedagogia da existência. Todavia, também aqui não encontramos senão uma afinidade; a diferença essencial consiste em que, nesta concepção da educação, a vida é o aspecto da edificação do futuro”.

Conseqüentemente, definimos o homem como um ser da práxis, que possui uma essência histórica que se configura em sua existência concreta. Pensamos com FIORI⁷⁶, que define sua posição dizendo: *”Não é que a essência preceda a existência, nem que a existência preceda a essência. (...) o homem é uma existência em permanente conquista de sua essência”.*

Na unidade da práxis, o homem revela-se como projeto, como um ser que aspira valores que o transcendem, ao mesmo tempo em que está imerso em uma existência concreta, o que dá a esses valores a dimensão de finitude e limite.

Em decorrência disso, podemos afirmar que a educação tem um caráter utópico, indicando uma realização futura, um fim que nunca será atingido plenamente, mas que atua orientando a prática e permeando de sentido as ações educativas.

Dentro dessa perspectiva, NUNES⁷⁷ propõe uma concepção emancipatória da educação, que visa a *“construção de sujeitos eticamente responsáveis, esteticamente criativos e politicamente criativos”.*

⁷⁶ FIORI, Ernani Maria. **Elementos sobre o personalismo e compromisso histórico.** Porto Alegre: L & PM, 1987, p. 7.

⁷⁷ NUNES, César Aparecido. Mergulhar na condição humana. **Corujunha – jornal da filosofia no ensino fundamental.** Florianópolis, out. 2000, p. 3.

Queremos priorizar, a partir desta concepção, uma reflexão axiológica sobre a ética, estética e a política. Apoiados em SEVERINO⁷⁸, definimos a Axiologia como

“a área da Filosofia que se ocupa com o levantamento e com a fundamentação do valor que os homens atribuem às coisas. Ela estuda a atividade humana do ponto de vista da valoração, busca explicitar sua consciência valorativa. (...) Na realidade, as abordagens axiológicas tratam da compreensão dos processos da sensibilidade humana aos diferentes valores de sua experiência”.

De acordo com SAVIANI⁷⁹:

“... a melhor definição de valor é exatamente esta: valor é uma relação de não-indiferença entre o homem e os elementos com que ele se defronta. Eis porque o valor pode ser positivo ou negativo. Na relação de não-indiferença temos a atitude de valoração. Assim, uma situação compreende uma multiplicidade de elementos que, em si mesmos, não valem nem deixam de valor, simplesmente são, estão aí. Mas quando se relacionam com o homem, passam a ter significado, passam a valer e isto nos permite entender o valor como uma relação de não-indiferença. Podemos, pois, afirmar que o homem é o lugar único da valorização. Aliás, conforme declarou Nietzsche em ‘O viajante e sua sombra’, a palavra homem significa aquele que avalia: ele quis denominar-se pelo seu maior descobrimento. Ora, nós não somos indiferentes tanto em relação àqueles elementos que favorecem a nossa existência e, por isso, os buscamos (sentido positivo do valor), quanto em relação àqueles que nos prejudicam e, por isso, os rejeitamos (sentido negativo). Constatamos, pois, em primeira instância, que a situação abre ao homem um campo imenso de valores: é o domínio prático-utilitário. O homem tem necessidades que precisam ser satisfeitas e este fato o leva à valoração e aos valores”.

⁷⁸ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação:** construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994, p. 37.

Os valores estão na base de todas as nossas ações, por isso é inevitável reconhecer sua importância para a práxis educativa. No entanto, os valores transmitidos pela sociedade nem sempre são claramente tematizados, e até mesmo muitos educadores não baseiam sua prática em uma reflexão mais atenta a respeito.

A educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar esses valores, ou seja, se desenvolvermos um trabalho reflexivo que esclareça as bases axiológicas da educação.

Dentro desta perspectiva, vamos propor e refletir sobre alguns valores que julgamos importantes para uma formação mais integral do ser humano. De início partiremos das idéias do filósofo ADORNO.

Para ADORNO a grande preocupação da educação deveria ser a não repetição de Auschwitz, ou seja, tentar verificar as possibilidades da própria atividade pedagógica nesta tarefa.

Esta questão se articula com as análises da realidade feitas anteriormente, pois Auschwitz deve ser entendido como símbolo máximo da sociedade capitalista. O capitalismo em sua ânsia de dominação acabou por escravizar o próprio homem e transformou-o em objeto. Destruindo a autonomia e a consciência da subjetividade ele “naturaliza” a desigualdade econômica e social, construindo falsa consciência de que o ser humano se torna apenas parte insignificante se comparado com a grandeza do sistema. A procissão das famintas e violentadas crianças e mulheres africanas, as

⁷⁹ SAVIANI, Dermeval. et al. Ética, educação e cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL, 25., 2001, Florianópolis. **Resumo.** Florianópolis, 2001. p. 3.

mutilações e mortes cotidianas de pessoas inocentes no Rio e em São Paulo, vítimas das guangues das drogas e da violência urbana generalizadas, mostram a trágica atualidade das análises adornianas sobre a permanência das condições objetivas que geram a barbárie.

As próprias reformas educacionais, que não alteram substancialmente as estruturas e condições de trabalho, não contribuem para mudanças significativas no âmbito escolar. Ao mesmo tempo que é anunciada a preocupação com a formação para a cidadania, diminui-se a carga horária pela metade (na rede oficial do Estado de São Paulo) de disciplinas como História e Geografia. A Filosofia tem sua morte anunciada enquanto disciplina obrigatória no ensino médio. Aproximadamente, 20 mil professores foram demitidos nesse processo todo, enquanto milhares de crianças continuam sem acesso aos bancos escolares.

O próprio ADORNO⁸⁰, falando a partir do mundo industrializado, anuncia o problema:

“Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam em certas ocasiões reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam inocente despreocupação em face do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles”.

Ora, se evitar a repetição de Auschwitz, ou seja, possibilitar educação que alcance a emancipação dos homens, é a principal tarefa da escola (apesar de sua fragilidade), as proposições de Adorno revelam um potencial altamente crítico para o

⁸⁰ ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. p. 388.

momento que atravessamos. Educação contra Auschwitz, significa educação para a emancipação, ou seja, possibilitar ao homem elevar-se à maioria, como afirma KANT, ou emancipar-se da exploração do trabalho alienado, conforme entendia MARX.

Para que isso aconteça, é necessário que a educação tenha como objetivo prioritário a desbarbarização, que é decisiva para a humanidade, o que pode ser afirmado segundo ADORNO⁸¹, que diz o seguinte: *“a tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”*. Barbárie refere-se ao preconceito delirante, à opressão, ao genocídio, à tortura, tão presente na sociedade de seu tempo e também na nossa.

Para compreendermos o que o autor acima citado entende por *“desbarbarização da educação”*, duas características são imprescindíveis: a educação enquanto esclarecimento e aquela com caráter emancipatório. O esclarecimento é a negação do caráter repressivo e unilateral da indústria cultural, realizando-se como possibilidade de reflexão e dialética, que atualiza o sentido do *ousar saber* kantiano. É o que afirma ADORNO⁸² na *Educação após Auschwitz*:

“A educação só teria sentido como educação para a auto-reflexão crítica. (...) A única verdadeira força contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se é que posso utilizar a expressão de Kant; a força para a reflexão, para autodeterminação, para a não-participação”.

Esse estudioso demonstra ter consciência de que somente a educação, por mais crítico-reflexiva que seja, não tem condições sozinha de transformar radicalmente a situação de barbárie predominante. Porém tem uma especificidade insubstituível, ou seja, o

⁸¹ Id. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 155.

⁸² ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1986, p. 37.

ato de educar pode criar um clima espiritual, cultural e social que não proporcionem repetição; um clima em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível.

Em síntese, podemos afirmar que para ele o esclarecimento consiste essencialmente em se voltar para o sujeito, fortalecendo sua autoconsciência crítica, e portanto a si mesmo.

Vinculado à reflexão e dialética, o processo da desbarbarização da educação busca emancipação, que pressupõe a aptidão e a coragem de cada um fazer uso da própria palavra, ser senhor de si, tudo em uma sociedade que tenta nos submeter preponderantemente aos comandos dos produtos semiculturais, veiculados pela pseudodemocratização da produção simbólica. *“De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”*⁸³.

A educação emancipatória possui tanto uma dimensão de adaptação, como distanciamento da realidade. Enquanto adaptação, apresenta importância fundamental na continuidade da espécie humana pela transmissão dos valores culturais, sendo um dos objetivos integrar a criança, o jovem na realidade em que ele vive. *“A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela não pode ser apenas um processo de adaptação e seria igualmente questionável se fosse apenas isso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas”*⁸⁴. A educação deve representar autonomia, racionalidade e possibilidade de se ir além da mera adaptação.

Entretanto, ADORNO acrescenta um outro elemento importante na análise da relação entre os momentos constitutivos da educação, autonomia e a adaptação. A contraditoriedade entre esses elementos não é metafísica e sim dialética, portanto, muda historicamente. Atualmente, a realidade se tornou tão poderosa sobre os homens que lhes impõe, desde a infância, o processo de adaptação, tornando-os quase automáticos, além da

⁸³ Id. op.cit., p. 143, nota 82.

organização econômica, que leva a maioria das pessoas à dependência do existente. Quem quer sobreviver tem que se adaptar ao que está acontecendo. Uma exacerbada indústria cultural veda-lhes a visão e ofusca qualquer esforço na busca de um conhecimento enriquecedor. A necessidade da identificação com o existente, com o poder, cria as condições favoráveis para o autoritarismo. Então, que fazer numa situação como a nossa, em que a dimensão da autonomia quase desaparece? Como resgatar a tensão dialética entre esses momentos? ADORNO⁸⁵ responde:

“A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação”.

O autor lamenta que na literatura pedagógica não se encontre essa tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor, reafirmando com convicção que:

“a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”⁸⁶.

Diante das condições objetivas que impedem profundas transformações, propõe que, pelo menos a educação, seja de resistência e contraposição. Como exemplo, temos o primeiro Fórum Social Mundial (Porto Alegre, 2001) que foi um movimento que expressa essa postura. O segundo Fórum (Porto Alegre, 2002) já enfatizou a atitude de propor alternativas para uma globalização mais humana e democratizante.

⁸⁴ Ibid., p. 143-144.

⁸⁵ ADORNO, op.cit., p. 144, nota 82.

⁸⁶ Ibid., p. 183.

3.4 Educação, ética, política e estética

A partir desta última perspectiva, queremos propor e refletir sobre elementos anunciados no início desse capítulo, ou seja, os valores éticos, estéticos e políticos, que são fundamentais para a educação.

O ser humano não nasce moral, mas torna-se moral. Nesse sentido, é importante o papel desempenhado pela educação, enquanto a consideramos uma interação entre seres sociais: aprende-se moral pelo convívio humano.

De início, é bom esclarecer qual a diferença entre moral e ética. Na linguagem comum, costumamos usar os dois conceitos como se fossem sinônimos, porém há uma diferença entre eles: enquanto a *moral* é o conjunto de regras de conduta assumidos pelos indivíduos de um grupo social, com a finalidade de organizar as relações interpessoais segundo os valores do bem e do mal, a *ética* é mais abstrata, constituindo a parte da filosofia que se ocupa com a reflexão sobre as noções e princípios que fundamentam a vida moral.

Por sua natureza, a moral é sempre plural. Existem muitas morais. Tantas quantas cultura e tipos de sociedade. Por estar mais ligada aos costumes e tradições, a moral se concretiza como sistema fechado. Numa visão *adorniana*, ela cumpriria mais o papel de adaptação.

Poderíamos perguntar: de que forma se articulam a ética e a moral? A ética assume a moral, quer dizer, o sistema fechado de valores vigentes e de tradições comportamentais, introduzindo uma operação necessária: abre o enraizamento moral. Está atenta às mudanças históricas, mentalidades, sensibilidades cambiáveis e aos novos desafios das transformações sociais. Sem abertura às mudanças, a moral se fossiliza e se transforma em moralismo. Portanto, a ética desinstala a moral, impedindo que ela se feche sobre si mesma. É o que nos afirma BOFF⁸⁷:

“... a moral representa um conjunto de atos, repetidos, tradicionais, consagrados. A ética corporifica um conjunto de atitudes que vão além desses atos. O ato é sempre concreto e fechado em si mesmo. A atitude é sempre aberta à vida com suas incontáveis possibilidades. A ética nos possibilita a coragem de abandonar elementos obsoletos das várias morais. Confere-nos a ousadia de assumir, com responsabilidade, novas posturas, de projetar novos valores

Não basta sermos apenas morais, apegados a valores da tradição. Isso nos faria moralistas e tradicionalistas, fechados sobre o nosso sistema de valores. Cumpre também sermos éticos, quer dizer, abertos a valores que ultrapassam aqueles do sistema tradicional ou de alguma cultura determinada”.

Ora, a cultura do capital propõe uma moral individualista e consumista, que passou a ser o próprio espírito do capitalismo. Daí a urgência de educar um ser humano eticamente responsável, que passe a considerar os efeitos de suas ações sobre outros seres humanos e esta responsabilidade deve ser acima de tudo solidária.

⁸⁷ BOFF op.cit., p. 94-95, nota 2.

Ser solidário significa se colocar no lugar do outro, daqueles que são as maiores vítimas dos processos sociais de exclusão, como minorias étnicas, mulheres, pobres, gerações futuras, bem como a natureza, que também é vítima da ação humana.

Diante dos avanços tecnológicos de comunicação e informação, FRANKL⁸⁸ também enfatiza a educação para a responsabilidade a partir de um aprimoramento da consciência valorativa:

“Vivemos na era da sensação de falta de sentido. Nesta nossa época a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência... .

De uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é educação para a responsabilidade Vivemos numa sociedade da superabundância; essa superabundância não é somente de bens materiais, mas também de informações, uma explosão de informações. Cada vez mais livros e revistas se empilham sobre as nossas escrivaninhas. Vivemos numa enxurrada de estímulos sensoriais, não somente sexuais. Se o ser humano quiser subsistir ante essa enxurrada de estímulos trazidos pelos meios de comunicação de massa, ele precisa saber o que é e o que não importante, o que é e o que não é essencial, em uma palavra: o que tem sentido e o que não tem”.

Segundo FRANKL a tarefa primordial da educação é refinar a capacidade que permitirá ao ser humano encontrar os sentidos únicos, em lugar de se satisfazer em transmitir tradições e conhecimentos. A educação de hoje já não pode acompanhar os moldes tradicionais, mas deve despertar a habilidade para tomar decisões independentes e autênticas.

⁸⁸ FRANKL, op.cit., p. 70, nota 61.

Essa diretriz para fins de educação conta com pelo menos 2500 anos de antiguidade. É uma derivação do princípio platônico de que o propósito da educação deveria ser a instrução do governante, com o objetivo de que se convertesse em um filósofo-rei, melhor informado, mais sensível às necessidades atuais, além de consciente. Num regime democrático, cada um de nós é um governante, e deve, portanto, tornar-se igualmente informado, sensível e responsável.

Para os filósofos clássicos, segundo CHAUI⁸⁹:

“o sujeito ético ou moral não se submete aos acasos da sorte, à vontade e aos desejos de um outro, à tirania das paixões, mas obedece apenas à sua consciência – que conhece o bem e as virtudes – e à sua vontade racional - que conhece os meios adequados para chegar aos fins morais”.

A plenitude da vida moral acontece à medida que o homem desenvolve a inteligência e a afetividade, tornando-se capaz de perceber racionalmente o mundo por meio da abstração e crítica, ao mesmo tempo que, pela solidariedade e pela reciprocidade, ultrapassa o egocentrismo infantil. Só então poderá rever maduramente os valores herdados e estabelecer propostas de mudança.

Não é à toa que o momento por excelência da elaboração da vida moral é a adolescência, quando ocorrem tantas crises. Neste estágio do desenvolvimento humano o homem pode passar da heteronomia para a autonomia (auto = próprio). A lei a que ele obedece não é mais imposta do exterior (hetero = outro, diferente), mas ditada pelo próprio sujeito moral. Assim, somos livres quando capazes de autodeterminação. Para ADORNO este é um dos fundamentos da educação emancipatória.

Ao fazermos referência à política, é comum as pessoas imaginarem um espaço externo à vida cotidiana, que diz respeito ao Estado e aos políticos profissionais, que estariam encarregados das decisões relativas à administração da cidade. Essa imagem da política é, no entanto, típica das sociedades autoritárias, em que as pessoas estão acostumadas a ser tuteladas e a não interferir de maneira eficaz nos rumos da coletividade. Tanto isso é verdade, que muitos consideram que apenas certas pessoas estão investidas de poder (têm capacidade de agir, de produzir efeitos) e, por isso, decidem, mandam, restando à maioria apenas obedecer. Está presente aqui, como vimos anteriormente, a *ideologia da competência técnico-científica*.

Ora, o poder não é uma coisa que se tem, mas uma *relação* ou um conjunto de relações por meio das quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos. É uma relação porque ninguém *tem* poder, mas é dele *investido por outro*: trata-se de uma ação bilateral.

Nesse sentido, todos nós, como *cidadãos*, ou seja, pertencentes à cidade, deveríamos ter o direito e o dever de participar do jogo político, tomando conhecimento dele, vigiando para não haver abuso do poder e buscando formas de interferir nas decisões. Em outras palavras, os cidadãos também têm poder e devem aprender a exercê-lo.

Numa perspectiva ideológica, enquanto forma ilusória de conhecimento que visa a manutenção de privilégios, é comum se pensar que a educação é apolítica, a escola um espaço neutro, uma ilha isolada das divergências da sociedade e um canal

⁸⁹ CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994, p. 342.

objetivo da cultura universal. No entanto, é uma imagem ilusória. A escola é política e, como tal, reflete inevitavelmente os confrontos de força existentes na sociedade. Se esta se caracteriza por classes antagônicas, a escola certamente refletirá os interesses do grupo dominante. Além disso, a escola transmite padrões de comportamento, bem como idéias e valores. Ora, esses modelos, que são muitas vezes divulgados como “*universais e abstratos*”, geralmente não são tão universais assim, pertencendo a um determinado segmento social.

SAVIANI⁹⁰ explicita este aspecto político da educação com referência ao aspecto técnico, que está sempre direcionado pelo primeiro:

“Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política”.

Ora, a escola também pode ser um espaço contra-ideológico. Nesse sentido, segundo SAVIANI, a filosofia da educação tem um papel importante, ou seja, deve ser “*uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta*”⁹¹. Não se destina a fixar princípios e objetivos para a educação, mas “*acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas*”⁹². Coerente

⁹⁰ SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980, p. 194.

⁹¹ Ibid., p. 27.

⁹² Ibid., p. 31.

com essa definição, o autor aplica seu instrumental teórico sobre as questões pedagógicas, procurando mostrar como a superação do senso comum na educação é condição fundamental para uma postura política mais consciente.

Daí que a educação não pode ser compreendida à margem da história, mas apenas no contexto em que os seres humanos estabelecem entre si as relações de produção da sua própria existência. Dessa forma, é impossível separar a educação da questão do poder: a educação não é um processo neutro, sendo comprometida com a economia e a política de seu tempo.

Por isso, a educação não pode ser considerada apenas um simples veículo transmissor, mas também um instrumento de crítica dos valores herdados e daqueles que estão sendo propostos, abrindo espaço para que seja possível a reflexão crítica da sociedade e da cultura.

A educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender essa ação, contribuindo para que a sociedade seja mais justa e menos excludente e seletiva.

É na articulação do que é pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação.

“(...) a escola vai cumprir a sua missão política não quando se elabora no seu interior um discurso sobre a política, mas quando, através de sua prática educativa, puder preparar o cidadão para a vida da polis, para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido”⁹³.

⁹³ RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitorio e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 47.

Sendo a política uma prática social e a ética voltada mais para o agir pessoal, quais são as implicações entre elas?

SEVERINO⁹⁴ nos esclarece essas relações a partir de uma visão dialética e histórico-social:

“A ética adquire um dimensionamento político, uma vez que a ação do sujeito não pode mais ser vista e avaliada fora da relação social coletiva. Para julgar se uma determinada ação é boa ou má, não se pode mais deixar de avaliar se ela é justa ou não, ou seja, se ela contribui ou não para diminuir o coeficiente de poder dos homens entre si. È que nenhuma ação é mais puramente individual, todo agir é solidário no tecido histórico-social. Só é boa a ação que efetivamente contribuir para o aumento da igualdade entre os homens.

(...)

Portanto, para que uma ação seja eticamente boa, é preciso que ela seja também politicamente boa, ou seja, que ela contribua para o aumento da justiça, entendida esta como a condição de distribuição eqüitativa dos bens materiais, culturais e ‘espirituais’ (âmbito da dignidade humana)”.

O ser humano não é apenas razão, é também sentimento, afetividade. Por isso, nenhuma educação puramente intelectual dará conta da complexidade e totalidade humana, surgindo a necessidade e importância da arte como meio de humanização, ou seja, a educação estética é instrumento de valorização integral de todo e qualquer ser humano. É o que nos afirma FISCHER⁹⁵:

“A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda

⁹⁴ SEVERINO, Antônio J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 193-194.

⁹⁵ FISCHER, **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 57.

não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade”.

Etimologicamente, a palavra *estética* vem do grego *aisthesis*, com o significado de “*faculdade de sentir*”, “*compreensão pelos sentidos*”, “*percepção totalizante*”. A ligação da estética com a arte é estreita se considerarmos que o objeto artístico é aquele oferecido ao sentimento e à percepção.

Assim, diferente da ciência e do senso comum, que apreendem o objeto pela razão, a arte é uma forma de conhecimento que organiza o mundo por meio do sentimento, da intuição e da imaginação. Explorar os sentidos, cultivar os sentimentos, abrir-se para a imaginação, aceitar o desafio da intuição é educar-se para a criatividade, para a invenção, para o novo.

Sabemos que nossa postura humana é aprendida através da socialização, que se dá basicamente pela linguagem. Quando somos socializados – quando aprendemos o que representa ser humano – estamos também aprendendo o estilo de vida de nossa comunidade, adquirindo nossa personalidade cultural. Esse mecanismo pelo qual somos iniciados no estilo de vida da nossa cultura chama-se *endoculturação*, que é a interiorização de um estilo cultural, ou seja, a assimilação de como a nossa cultura vê, sente e interpreta o mundo.

Ocorre, que no mundo civilizado e industrial, separam-se as emoções e as experiências da razão e do pensamento. A própria escola mantém e estimula essa separação, pois sua finalidade é, na maioria das vezes, preparar mão-de-obra para a sociedade industrial.

Num certo sentido, estamos vivendo uma civilização *racionalista* que encontra na razão o valor máximo da vida. Ocorre que separar a razão dos sentimentos e emoções é ilusório, pois somente a partir das vivências, do sentimento e das situações que o pensamento racional pode ser efetivado. O pensamento busca sempre transformar as experiências em palavras, em símbolos que as signifiquem e representem. A razão é uma operação posterior aos sentimentos. Vivenciar (sentir) e pensar estão indissolúvelmente ligados. Comenta ROLLO MAY⁹⁶:

“Mas surgiu uma nova mudança no século XIX. Psicologicamente a ‘razão’ foi separada da ‘emoção’ e da ‘vontade’. Para o homem de fins do século XIX e princípios do XX a razão respondia a qualquer problema, a força de vontade o resolvia e as emoções... bem, estas em geral atrapalhavam e o melhor era recalá-las. Vemos então a razão (transformada em racionalização intelectualista) ao serviço da compartimentalização da personalidade... Quando Spinoza, no século XVII, empregou a palavra razão referia-se a uma atitude em relação a vida, na qual a mente unia as emoções às finalidades éticas e outros aspectos do ‘homem total’. Ao usar hoje esse termo, quase sempre se deixa implícita uma cisão da personalidade.”

Segundo ROGER GARAUDY, a civilização ocidental assentou-se desde logo sobre três postulados, quais sejam: 1) A primazia da razão – a razão tem o poder de solucionar qualquer problema, e os únicos problemas reais são aqueles propostos pela ciência. 2) Consideração do trabalho – deve-se trabalhar incessantemente para a produção de bens; deve-se orientar nossa ação sempre na direção de fins utilitários. 3) A natureza enquanto elemento infinito – desenvolvimento significa a produção cada vez maior de produtos manufaturados, acreditando-se que a natureza, de onde são retiradas as matérias-primas, seja inesgotável.

⁹⁶ MAY, Rollo. **O homem à procura de si mesmo**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 42.

O primeiro desses postulados nos conduz, como já afirmamos, à uma civilização racionalista, isto é, que hipertrofia a razão em detrimento das dimensões básicas: os valores e emoções. O segundo nos leva a relegar o lúdico (jogo, brinquedo) e o estético a posições inferiores, como meras atividades de lazer, quando se tem tempo para tal. Enquanto isso, a terceira premissa gera um sistema de produção que deve se manter em perpétuo crescimento; não se produz para suprir as necessidades humanas, mas, pelo contrário, deve-se criar novas necessidades nos seres humanos, para então lhes vender novos produtos.

Hipertrofiando a razão gera-se, dialeticamente, um profundo irracionalismo, a medida em que valores e emoções não possuem canais para serem expressos e se desenvolverem. Assim, a dança, a arte, o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, mas sim alienante. A expressão das emoções se reverte em violência, ódio e ira, embora somente o primeiro elemento possa fazer vibrar nossos nervos, enrijecido pelo trabalho sem sentido. O indivíduo isolado torna-se o valor supremo, uns lutando contra os outros em favor de seu progresso e suas propriedades.

Diante desse quadro, nos perguntamos: como é que a arte pode se tornar um instrumento para a formação de um ser humano mais pleno? Como a arte educa?

Sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas, se constitui um meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. A linguagem toma o nosso encontro com o mundo e o fragmenta em conceitos e relações, que se oferecem à razão, ao pensamento. Enquanto a arte, procura

reviver em nós este encontro, esse “*primeiro olhar*” sobre as coisas, imprimindo-o em formas harmônicas. Através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos que escapam da linearidade lingüística. Quando, na experiência estética, os sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, a atenção se focaliza nos sentimentos. A lógica da linguagem é suspensa e há a vivência dos sentimentos, sem tentar “*traduzi-los*” em palavras.

Conhecer as próprias emoções e ver nessas os fundamentos de nosso “*eu*” é a tarefa básica que toda escola deveria propor.

A arte é ainda um fator de agilização de nossa imaginação, pois na experiência estética a imaginação amplia os limites que lhe impõe cotidianamente a inteligência. Na “*vida prática*” nosso intelecto guia a percepção em torno das relações práticas e funcionais já estabelecidas; pouco espaço restando para o “*sonho*”, a “*fantasia*”. Isso é reforçado pelo ambiente escolar, que traz respostas prontas, restando ao educando apenas a assimilação. Na escola não se cria, mas reproduz aquilo que já existe.

Concluindo, podemos afirmar que a arte constitui um estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva. Dessa forma, podemos concluir que a utopia, antes de ser a mera fantasia de loucos e poetas, é um fator fundamental na construção do mundo humano. Através de

visões utópicas o ser humano desperta para outras realidades possíveis, diversas daquela em que ele está inserido.

CONCLUSÃO

Nossa intenção através do presente trabalho, foi compreender as relações entre globalização e educação. Inicialmente, enfocamos os processos mais gerais e hegemônicos da globalização, que tem como fundamento a mundialização do capital, cuja lógica influencia as dimensões econômica, política e cultural, originando três grandes crises:

1. Crise social de dimensões planetárias: o sistema do capital mundialmente integrado funciona para 1,6 bilhões de pessoas e mais de um bilhão está abaixo dos níveis de pobreza, enquanto os demais vivem mal, sobrevivem ou são marginalizados.

2. Crise do sistema de trabalho: a nova natureza do processo tecnológico (automatização/robotização) destrói postos de trabalho, tornando os trabalhadores descartáveis, criando um imenso exército de excluídos.

3. Crise ecológica: a voracidade industrialista dizima as espécies e quebra quase todo o equilíbrio criado em milhões de anos pela terra.

Vimos que a educação, de maneira geral, não dá prioridade a essas questões, que, se não forem equacionadas, colocam em risco a vida do planeta. Nesse sentido, percebemos a importância e a atualidade das preocupações de Adorno em relação a desbarbarização da educação em função da sobrevivência da humanidade. Chegamos a um ponto crucial em que o futuro da nave-espacial-Terra, dos tripulantes e passageiros não é mais, como outrora, assegurado. Temos condições técnicas de devastar a biosfera, impossibilitando a aventura humana. Esta é a nova radicalidade que relativa todas as demais questões no sentido de fazê-las menores e no sentido de colocá-las todas em relação a ela. A verdadeira questão de fundo que deve preocupar a educação é: em que medida garantimos a sobrevivência da Terra com seus ecossistemas e preservamos as condições de vida e de desenvolvimento da espécie *homo sapiens et demens*.

Num segundo momento, percebemos que o economicismo predomina como *cosmovisão* dessa realidade, levando a uma concepção antropológica reducionista, que *coisifica* e incentiva o individualismo exacerbado. A própria educação, ao se moldar às regras do mercado, acaba reproduzindo esses valores. É necessário no âmbito educacional, levantarmos as questões de base: educar a partir de que concepção de ser humano? Quais valores devem ser reafirmados? Em que sociedade? Construir o que e para quem? Somente assim o ato de educar se tornará mais crítico, consciente e intencional. A educação deve procurar reavaliar e construir constantemente uma concepção cada vez mais integral do ser humano que esteja articulada com a solução das

questões sociais e ecológicas tendo como preocupação a realidade local e como meta maior os problemas globais.

Por fim, modestamente acreditamos termos contribuído na reflexão acerca da concepção emancipatória da educação, que partindo de uma visão dialética e histórico- social propõe educar ética, estética e politicamente o ser humano. A grande contribuição de tal abordagem é que se não podemos, em certos momentos, ajudar a transformar a realidade, mas pelo menos podemos resistir aos processos de desumanização, o que nem sempre é enfatizado pelas propostas educacionais transformadoras.

Perante o mundo em que vivemos, repleto de desafios, é fundamental educar para a responsabilidade, criatividade e participação, tendo em vista um projeto alternativo da ordem vigente. Fundamental é alimentarmos a esperança de que é possível um mundo diferente, humano, mais ecológico e solidário.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Teoria da semicultura**. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1986.
- AHLERT, Alvorí. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- ALVES, Júlia F. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 1988.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Práxis, 2001.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **O corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984, p. 87.
- ARANHA, M.; MARTINS, M.; **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.
- _____. **Temas de filosofia**. 2.ed., São Paulo: Moderna, 1998.
- _____. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2.ed., São Paulo: Moderna, 1993.
- ARBEX, José. **O poder da TV**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARDUINI, Juvenal. **Destinação antropológica**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- ARRUDA, M e BOFF, L. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- _____. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

- _____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____.; HINKELAMMERT, F. **A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia.** Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____.; SUNG, J.M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade e holocausto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo.** 3.ed., São Paulo: Moderna, 1994.
- BETTO, Frei. Ao gosto do mercado. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 nov. 1999.
- _____. O espírito capitalista. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 jun. 2000.
- _____. Sedução neoliberal. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 2000.
- _____. Globalização da violência. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 out. 2001.
- _____. A lógica do poder. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 out. 2001.
- BOFF, Leonardo. **Nova era: a civilização planetária.** São Paulo: Ática, 1994.
- _____. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres.** São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Saber cuidar: ética do humano e compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Ética da vida.** Brasília: Letraviva, 1999.
- _____. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos.** Brasília: Letraviva, 2000.
- BOUFLEUER, José P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas.** Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 29. ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.

- _____. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.
- _____. Universidade em liquidação. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 11 jul. 1999.
- COMBLIN, José. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- CORTELLA, Mário S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 5.ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTA, Jurandir F. Desiguais na vida e na morte. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 22 maio 1994.
- _____. Estratégia de avestruz. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 21 mar. 1999.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Seu filho já pensou em suicídio? **Folha de São Paulo,** São Paulo, 22 out. 1995.
- DREIFUSS, René. **A Época das perplexidades: mundialização, globalização e planetização- novos desafios.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papyrus, 1988.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si.** Campinas: Autores Associados, 1993.
- DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso.** São Paulo: UNESP, 2000.
- FABRY, Joseph. **A busca do significado.** 2.ed., [s.l.]: ECE, 1984.
- FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.
- FIORI, Ernani Maria. **Elementos sobre o personalismo e compromisso histórico.** Porto Alegre: L & PM, 1987.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FRANKL, Viktor. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Sede de sentido.** São Paulo: Quadrante, 1989.
- _____. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.** 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

- _____. **A presença ignorada de Deus.** Petrópolis: Vozes, 1992.
- FROMM, Erich. **O conceito marxista de homem.** 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- _____. **Ter ou ser?** Rio de Janeiro: Zahar, [s.d.].
- FULLAT, Octavi. **Filosofias da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 6.ed., São Paulo: Cortez e autores associados, 1985.
- GALBRAITH, John Kenneth. **A cultura do contentamento.** São Paulo: Pioneira, 1992.
- GAMBOA, Sílvio S. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Práxis, 1996.
- _____. **Revolução informacional: pontos de vista para o debate sobre a sociedade da informação.** *Revista Transinformação*, Campinas, v. 9, n. 1, jan/abr. 1997.
- _____. **Fundamentos para la investigacion educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador.** Santa Fé de Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.
- GARAUDY, Roger. **Rumo a uma guerra santa? o debate do século.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [s.d.].
- _____. **O ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1978.
- GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. SILVA, Tomáz da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.
- GÓMEZ, AI Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GONÇALVES, Maria S. **Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação.** Campinas: Papyrus, 1994.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4.ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.
- GUSDORF, Georges. **A agonia da nossa civilização.** São Paulo: Convívio, 1978.

- GUARESCHI, Pedrinho. **Comunicação & controle social**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GUTIÉRREZ, F, PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- HOLANDA, Francisco U. Xavier de. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. Porto Alegre: DIPUCRS, 1998.
- INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. Brasília: Edunb, 1993
- JAPIASSÚ, H., MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KURZ, Robert. Fome em abundância. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 jul. 1998.
- _____. Totalitarismo econômico. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 ago. 1999.
- _____. A comercialização da alma. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 fev. 2001.
- _____. Democratas e cleptocratas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 jul. 2001.
- LIBÂNIO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3.ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- LOMBARDI, José C. (org). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- LOPES, Regina P. **Pedagogia e emancipação**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 4.ed., v. 5, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. “Onda Rosa”: alternativas ao neoliberalismo. **Revista Tempo e Presença**, São Paulo, n. 296, nov/dez. 1997.
- _____. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 14.ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Barbárie e modernidade no século 20**. Porto Alegre: Fórum Social Mundial, 2001.

- _____. **A luta contra o capital global não tem fronteiras.** Porto Alegre: Fórum Social Mundial, 2001.
- _____.; BETTO, Frei. **Valores de uma nova civilização.** Porto Alegre: Fórum Social Mundial, 2001.
- MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: a vida pelo vídeo.** 4.ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional.** 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **Eros e civilização: uma crítica filosófica ao pensamento de Freud.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MARQUES, Mário. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: UNIJUÍ, 1993.
- MATOS, Olgária. **Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação.** São Paulo: Scipione, 1997.
- MAY, Rollo. **O homem à procura de si mesmo.** 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- MELLO, Alex Fiuza de. **Capitalismo e mundialização em Marx.** São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MOREIRA, Wey (org). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1992.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana.** Portugal: Biblioteca Universitária, 1973.
- _____. **O enigma do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000
- _____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- NUNES, César Aparecido. **Aprendendo filosofia.** 3.ed. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. Mergulhar na condição humana. **Corujinha,** Florianópolis, 28 mar. 2000, p.3.

- _____. A Filosofia e educador do Terceiro Milênio. **Corujinha**, Florianópolis, 15 nov.2000, Caderno de estudos, p. 12..
- _____. Dialética da sexualidade e educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL, 25/7/2001, Florianópolis. **Resumo**. Florianópolis, 2001. p. 7.
- PETRAGLIA, Izabel C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PUCCI, Bruno.; ZUIN, Antônio.; RAMOS, Newton. Adorno Ramos de. **O poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Teoria crítica, estética e educação**. Piracicaba: UNIMEP, 2001.
- _____. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____.; COSTA, Belarmino.; LASTÓRIA, Luiz. (orgs). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba: UNIMEP, 2001.
- RAMONET, Ignácio. **Geopolítica do caos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez e autores associados, 1985.
- SADER, Emir. **Século XX - uma biografia não-autorizada: o século do Imperialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Sete pecados do capital**. São Paulo: Record, 1999.
- _____.; BETTO, Frei. **Contraversões: civilização ou barbárie na virada do século**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno?** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 21.ed., São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e autores associados, 1980.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

- _____. Ética, educação e cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL, 25/7/2001, Florianópolis. **Resumo**. Florianópolis, 2001. p. 3.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.
- _____. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 4.ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1992.
- SUNG, Jung Mo. **Desejo, mercado e religião**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SUNG, Jung Mo.; SILVA, Josué Cândido da. **Conversando sobre ética e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 19.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992, p. 87.
- ZUIN, Antônio A Soares. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas: Autores Associados, 1999.