

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

Trabalho, Educação e Saúde

ISSN: 1678-1007

revtes@fiocruz.br

Escola Politécnica de Saúde Joaquim

Venâncio

Brasil

Brasil Pereira, Isabel

NOTAS SOBRE AS INFLEXÕES DA TEORIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO TÉCNICA NA
SAÚDE

Trabalho, Educação e Saúde, vol. 6, núm. 1, marzo-junio, 2008, pp. 9-27

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406757016002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

NOTAS SOBRE AS INFLEXÕES DA TEORIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO TÉCNICA NA SAÚDE

NOTES ON INFLECTIONS OF THE CRITICAL THEORY IN TECHNICAL EDUCATION AND TRAINING IN HEALTH

Isabel Brasil Pereira¹

Resumo Este artigo relaciona a herança da Teoria Crítica, sobretudo Theodor Adorno, o problema da educação para a emancipação, não para a barbárie ou a integração cega na sociedade existente, e a formação dos trabalhadores dos serviços de saúde, principalmente a educação técnica de nível médio, para não apenas reproduzir o capitalismo e suas formas de injustiça.

Palavras-chave educação para emancipação; trabalhadores dos serviços de saúde; Teoria Crítica.

Abstract This article relates the legacy of the Critical Theory, particularly that of Theodor Adorno, the problem of education for emancipation and not for barbarity or blind integration to society, and the education and training of health service workers, especially mid-level technical education, so as not to merely reproduce capitalism and its forms of injustice.

Keywords education for emancipation; health service workers; Critical Theory.

Sabemos que a Teoria Crítica, também conhecida como Escola de Frankfurt, já nos anos de 1930 parte de um programa materialista e interdisciplinar, que é interrompido na Alemanha, e na Europa, pela ascensão do nacional-socialismo e do fascismo. Grande parte dos pesquisadores do Instituto de Frankfurt se exila nos Estados Unidos e dá seqüência ao programa iniciado na Europa. Dentre eles, no entanto, não estava Walter Benjamin, que ficou em Paris e não conseguiu escapar das hordas bárbaras. Como se sabe, tentando passar a fronteira para a Espanha, não suportou o cansaço e a pressão, e se matou. Está enterrado em Port Bou e sua morte representa uma vitória da barbárie contra a civilização.

A Teoria Crítica representa muito bem a corrente forte e heterodoxa do marxismo ocidental, que escapa dos dogmatismos, tanto à direita quanto à esquerda. À direita, por não aderir sem mais aos mitos do progresso e das visões positivas da sociedade e da história, mas também por não aceitar o isolamento subjetivo como refúgio contra a época sombria e regressiva. O problema era elaborar modelos críticos dialéticos, capazes de escapar às reduções acima referidas, dando conta da complexidade da produção e da reprodução do capitalismo avançado naquela encruzilhada histórica precisa. À esquerda, a Teoria Crítica tinha que se haver com a dogmática stalinista, que representou uma poderosa regressão e, sem dúvida, uma derrota para o pensamento crítico e dialético. Tratava-se, portanto, de não reproduzir esquemas mecânicos e fechados, incapazes de entender a dinâmica dos processos sociais e históricos em curso, e sim de construção de modelos críticos negativos e contraditórios, mediados e dialéticos, em que o pensamento não sucumba ao fetiche da totalidade fechada, à vida social alienada, às várias formas que a dominação assume em nossa época, evitando as ilusões, extremas e complementares, de um mundo objetivado e sem fissuras e de uma subjetividade plena, isolada e provedora de sentido ao mundo.

Por essa via negativa, a tarefa do pensamento é evitar a reconciliação com o existente, a integração positiva à ordem violenta da dominação, perdendo com isso seu potencial crítico e sua capacidade de apontar para a emancipação, para a felicidade, para a vida não-mutilada. Como se verá adiante, um trabalho crítico com e contra o conceito, passando ao largo da comunicação direta e ilusória, característica constante no pensamento de Adorno.

Sabe-se que Benjamin inspirou Adorno no que diz respeito à idéia de um ‘modelo crítico’ dialético e negativo, de ‘constelação crítica’, de ‘campo de forças’, que aborda os objetos e momentos particulares da vida social, elaborando com tal precisão crítica seus pontos contraditórios que leva a uma espécie de explosão das ilusões do mundo alienado e reificado da mercadoria, do trabalho e da linguagem no capitalismo avançado.

De maneira resumida, a idéia de ‘constelação crítica’, descartadas aqui suas implicações cosmológicas e religiosas, diz respeito a uma montagem em que momentos e objetos particulares, sensíveis e específicos, como negações determinadas, são relacionados em conjuntos abertos e móveis, organizados pela via da coordenação, e não da subordinação. E são mantidos assim, como um campo de forças de relações contraditórias e não-pacificadas, nem perdendo seu caráter pontual e particular, para se dissolverem na totalidade sistemática e abstrata, nem se tornando meras mônadas, isoladas da mesma totalidade, já que esta é sempre referida, como força constitutiva, mesmo que ausente ou inalcançável².

Mas há uma diferença importante, entre as abordagens de Adorno e de Benjamin, que pode ser aqui apenas indicada. A separá-los está a forte vinculação de Adorno com a herança da dialética hegeliana, mesmo que venha a ser elaborada como dialética negativa, que pára no negativo, sem caminhar rumo a qualquer absoluto, seja o Espírito, seja o Estado. Ao contrário de Benjamin, que não simpatiza com a herança hegeliana e elabora sua imaginação dialética de outra forma. Ilustra bem a diferença entre ambos a crítica de Adorno ao trabalho de Benjamin sobre Baudelaire, a Paris capital do século XIX, as Passagens e o mundo ilusório da mercadoria.

Para Adorno, o método de montagem de Benjamin – influenciado pelo Surrealismo, aproximando fragmentos e figuras da época, derivando sua força de um texto composto, no extremo, quase que apenas de citações, de referências, de fragmentos, formando um mosaico – careceria, justamente, do trabalho do conceito, das necessárias mediações teóricas, sem o que correriam o risco de ficar ‘a meio caminho entre a magia e o positivismo’³.

Severo diante do mundo administrado, da vida mutilada e da totalidade alienada, característica do capitalismo avançado, Adorno propõe a tarefa quase impossível do pensamento negativo. Não há espaço para qualquer aceno de superação positiva do existente e só pelo avesso se poderia ler uma utopia emancipadora diante do rigor da ciência melancólica .

Há também, como notou Martin Jay, estudioso da Teoria Crítica e da Escola de Frankfurt, assim como do marxismo ocidental, que a ‘sociedade administrada’, nas cores fortes como a pensa Adorno, é muito semelhante à ‘sociedade disciplinar’, como a pensa Michel Foucault. Como uma espécie de pesadelo histórico, burocrático e impessoal, em que o poder e a dominação invadem todos os poros da vida social, nos níveis macro e micrológico, moldando os corpos – eróticos, imaginários, físicos etc. – e chegando mesmo a prever os movimentos de seus opositores, para melhor neutralizá-los e incorporá-los ao existente, vendendo com isso pseudo-rebeliões e formas ilusórias de práxis. Quer em Adorno, quer em Foucault, a ênfase sem limites no pathos da dominação e do poder acaba por dificultar o

próprio pensamento crítico sobre a política e os diversos níveis da vida social e histórica.

Adorno certamente indica pontos críticos relevantes para se repensar a relação entre teoria e práxis. Para tanto, Adorno precisa pensar *com e contra* o conceito, a linguagem, o discurso, a própria elaboração dialética do pensamento crítico. Sem descanso, o trabalho de Adorno não é o de facilitar a leitura dos sinais postos em seus modelos críticos. Para ele, não se trata de propor um modelo direto de comunicação intersubjetiva. Bem ao contrário, Adorno desconfia da própria função comunicativa da linguagem, dos discursos, dos enunciados, do próprio pensamento. Daí não se encontrar em Adorno nenhum elogio fácil da comunicação intersubjetiva voltada para um ideal de relação social isento de violência ou alienação. Isso posto, entende-se ainda melhor a insistência no ‘não-idêntico da identidade’, nas constelações críticas tensas e contraditórias, não-sistemáticas ou totalizadas, como campos de força que coordenam as figuras, fazendo-as ganhar sentido através das próprias partes postas em relação.

Longe de ser um capricho de Adorno, a elaboração negativa dos fragmentos e dos campos de força tem o poder de um método, de uma apropriação subjetiva e forte diante da primazia inevitável dos objetos, para manter aberto o campo da não-identidade e da possível emancipação. Com isso, Adorno indica com vigor sua oposição, não apenas a uma visão sistemática, da filosofia e da própria dialética, mas também ao método das idéias claras e distintas, da progressão do mais simples ao mais complexo, a condução ordenada e clara do pensamento, das enumerações exaustivas, das revisões gerais sem lacunas ou vazias, que se lê no *Discours de la méthode*.

Para Adorno, esse ideal cartesiano do pensamento absoluto, sem restos e sem lacunas, fechado e conclusivo, isento de dúvida, buscando apenas os universais e os absolutos, leva a um pensamento da identidade – entre pensamento e coisa, sujeito e objeto, teoria e práxis – que teria se tornado inimigo da emancipação humana.

Daí deriva uma referência forte para se entender o pensamento negativo de Adorno e sua complexa crítica da relação entre sujeito e objeto, teoria e práxis: não apenas o nacional-socialismo e o fascismo como formações históricas fechadas e totalitárias e integrativas, mas também o falso coletivo e a falsa coletividade, ilusória superação do existente. Ou seja, ilusória superação do conflito que separa sujeito e sociedade; teoria refletida e práxis como primazia absoluta e dogmática; trabalho intelectual e trabalho físico; trabalho alienado e vida desalienada; reino da necessidade e reino da liberdade; submissão e emancipação; autonomia e heteronomia.

O próprio Adorno, no ensaio “Notas marginais sobre teoria e práxis”, que compõe, com “Sobre sujeito e objeto”, os “Epilegômenos dialéticos”,

de *Palavras e sinais, modelos críticos 2* (1995), se encarregou de desfazer os principais equívocos e reduções em relação a suas posições críticas.

Diante da força irracional dos coletivos e comunidades construídos pela força e pelo mito; do emparedamento do indivíduo, do sujeito e do pensamento crítico diante do dogma e da identidade; do desprezo e até mesmo do terrorismo contra o pensamento autônomo; da força abrangente e repressiva dos mitos da tecnologia e da ciência, como ideologia do capitalismo avançado e suas noções de progresso; da filosofia acadêmica, fetichizando a própria noção de sujeito, ora isolando-o como um pólo positivo, ora restringindo-o a uma subjetividade monádica; diante de todas essas referências, Adorno argumentará em termos que não se pode reduzir ou simplificar.

Deslocando Kant para o campo do pensamento negativo, Adorno traz as três questões kantianas – que posso saber? Que devo fazer? O que tenho o direito de esperar? – como delimitações epistemológicas, para o campo da dialética materialista (Feuerbach e Marx). A construção rigorosa dos ensaios é a de uma constelação crítica, em que os elementos não se subordinam ou se hierarquizam, para pensar a possibilidade e os limites do conhecimento – do sujeito e do objeto, da teoria e da práxis.

Bem ao gosto do pensamento dialético negativo, Adorno faz um hábil trabalho de desmontagem, para forçar ‘a não-identidade nos limites da identidade’, usando com grande maestria a retórica da dupla negação (nem/nem). Com isso, a constelação crítica tem vários alvos: a sistemática filosófica de Hegel, que identifica sujeito e objeto, sociedade e Estado, aceitando e, ao mesmo tempo, deslocando a dialética hegeliana; a falsidade dos processos de identificação, quer como processos lógicos, quer como processos sociais; a lógica de subordinação, do sujeito pelo objeto, da teoria pela práxis, e vice-versa; por decorrência, recusar a lógica positiva da dominação dos sujeitos entre si, no pensamento e na vida social; enfatizar a experiência concreta e particular do sofrimento como denúncia da falsidade de tais identificações opressivas, abrindo espaço para o não-sofrimento e a não-dominação.

Em nenhum momento, porém, a orientação rumo ao não-idêntico se ancora na ilusão de algum fundamento ontológico, desligado da vida social e histórica. Travando assim uma luta em duas frentes: contra o sistema filosófico fechado e sem sobras, mas também contra, no outro extremo, as filosofias que pretendiam acolher o imediato, o não-mediado, o não-conceitual, de forma direta, como em Heidegger e Husserl. Nesse duplo movimento de negação, Adorno quer evitar o sistema que converge para o Espírito Absoluto e para o Estado, assim como o *jargão da autenticidade*, de extração heideggeriana, que a dialética negativa certamente ajudou a combater na Alemanha. É o que enfatiza Michel Abensour (1977):

"C'est du sein même de la conceptualité que doit s'opérer l'orientation vers le non-identique. Telle est la tâche de la philosophie pour Adorno : 'faire l'effort d'arriver au-delà du concept par le concept'. En ce sens la dialectique négative, tout en prenant en charge la critique de la subjectivité effectué par Heidegger, refuse de se laisser interpeller par l'objet ou plutôt la voie à tout surgissement de l'être, sous forme d'une expérience de la serénité, de l'authenticité que, aux yeux d'Adorno, n'est qu'acceptation de l'ordre établi et réintroduction subreptice d'un mode de pensée autoritaire" (Abensour, 1977, p. 8).

Com esse modo de pensar os termos do debate, fazendo uso da retórica da dupla negação (nem/nem), os problemas sofrem um deslocamento marcante: nem relativismo, nem dogmatismo; nem subjetivismo, nem razão objetiva; nem o primado positivo (do objeto, da práxis), nem o primado ilusório da subjetividade isolada e hipostasiada de maneira idealista, desfazendo a inevitável tensão dialética entre a parte e o todo, os fragmentos e o todo, os dados isolados e sua relação com o mundo administrado na época do capitalismo tardio. Por fim, nem Sujeito Transcendental, nem Revelação do Ser, de maneira misteriosa e direta. Não para cair, como indica Abensour (1977), num ecletismo morno e falacioso, menos ainda para elaborar uma síntese ilusória, "mais pour dénoncer dans la forme même de l'alternative le modèle bureaucratique de la pensée".

A outra recusa radical, característica da Teoria Crítica, seria elaborada nos Estados Unidos, muito como um pensamento do exílio, para usar aqui a imagem de Michel Abensour. É a crítica sem concessões ao capitalismo, ao mundo da mercadoria e à indústria da cultura, que se lê na *Dialética do esclarecimento*, escrita por Adorno e Horkheimer nos Estados Unidos e publicada na Alemanha no imediato pós-guerra. Exilado nos Estados Unidos, e marcado por seu contexto europeu, Adorno também indica o choque de um intelectual de formação rigorosa e refinada diante do pragmatismo da vida cotidiana no país mais importante do capitalismo avançado. Ao contrário de uma certa tolerância populista em relação à cultura de massa, Adorno e Horkheimer pensariam a indústria da cultura como um ramo da produção de mercadorias nas sociedades capitalistas avançadas. Portanto, como parte da totalidade alienada, funcionando para formar consumidores, para manipular desejos. Por certo, os produtos da indústria da cultura não serão percebidos como emancipação ou promessa de felicidade, mas como formas alienadas, participando da violência social e da dominação, como pensamento da identidade, integrativo e regressivo. E nas massas de consumidores moldados pelas mercadorias da indústria da cultura não será percebida nenhuma comunidade a ser defendida.

Como intelectual alemão, de esquerda e de origem judaica, vivendo e trabalhando com uma maioria de intelectuais de esquerda e de origem

judaica, Theodor Wiesengrund Adorno, na época das massas manipuladas e dominadas pela mística regressiva do nazismo, do fascismo, do estalinismo e das sociedades capitalistas ocupadas pela indústria da cultura, de fato construiu um pensamento do exílio, desgarrado e próximo do desespero. Exilado nos Estados Unidos, sentirá o peso da vida sem raízes, mutilada, dos que são afastados de seu país, sua língua, sua cultura, suas referências afetivas e intelectuais.

Na contracorrente do ufanismo do progresso, linha de frente do capitalismo, da burocracia soviética, entendida como contra-revolução vitoriosa, e certamente na também na contracorrente das mitologias racistas e bárbaras que tomaram conta da Europa, foi-se fazendo a Teoria Crítica.

Educação e emancipação na formação dos trabalhadores da saúde

No interesse deste texto, que tem como objetivo relacionar a Teoria Crítica e a educação técnica dos trabalhadores da saúde, vale a pena ressaltar algumas referências que continuam atuais e necessárias. A primeira delas, talvez de fato a central, diz respeito a educar para a emancipação, não para o conformismo, para o encaixe funcional do pensamento na produção e reprodução, sem crítica, da própria lógica do capitalismo em movimento. Trata-se de uma crítica do progresso, que se lê em Adorno, em Horkheimer e muito em Walter Benjamin e outros pensadores do marxismo ocidental. Vale lembrar a crítica ao otimismo burguês no progresso, que contaminou também a esquerda, no passado e, de maneira muito evidente, no presente histórico que estamos vivendo.

À direita e à esquerda, otimismo cego e conformista, que deixa de lado a crítica e imagina que as contradições fortes do capitalismo como que irão se dissolvendo e se resolvendo ao longo do tempo. Bem ao contrário, essas mesmas contradições se agravam, fazendo a vida social oscilar duramente entre a civilização e a barbárie, o que se pode constatar, com tristeza, na vida cotidiana do nosso país. Cabe, portanto, educar na contracorrente, elaborando conceitos críticos que neguem o que existe, apontando para uma possível superação da injustiça e da violência. Essa tarefa educativa pode ter como referência, ainda atual e necessária, o marxismo heterodoxo e aberto à complexidade do presente, que não se resume à propaganda, aos esquemas reduzidos, às distorções deliberadas, aos jogos de poder dos aparatos e partidos políticos, aos interesses burocráticos e materiais que norteiam o processo de cooptação e de conformismo em curso. Porque se trata, com certeza, de mais uma derrota da dialética e da esquerda.

Não houve no passado, e não há no presente, nenhum passe de mágica que possa resolver as resistências e impasses que o educador precisa

enfrentar, dia a dia, dando conta da tarefa de elaborar conceitos e modelos críticos. Trata-se sempre de um trabalho difícil e de longa duração. E conta muito não jogar fora a acumulação crítica conseguida pelas gerações que viveram antes de nós, que lutaram e trabalharam antes de nós.

Na defesa da educação visando a emancipação, Adorno afirma :

"Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos direito de modelar pessoas a parir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política" (Adorno, 2003, p. 141).

A partir de reflexão sobre 'para onde' a educação deve conduzir, o pensador alemão ressalta que:

"Houve tempos em que, como dizia Hegel, os conceitos de formação, e educação, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas, hoje se tornam problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos educação – para quê?, onde este para quê não é mais compreensível por si mesmo, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este 'para quê' ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior" (Adorno, 2003, p. 140).

Pensando com Adorno, reafirmamos que educar, nesse sentido, deve conduzir à não formação de personalidades autoritárias, formadas para o monólogo, a heteronomia e a aceitação passiva de regras e valores.

"A idéia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante. Ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. No referente ao segundo problema, de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas, a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e essa envolve continuamente um movimento de adaptação" (Adorno, 2003, p. 143).

Ao pensar a emancipação em relação à organização do mundo sob a égide do capital, Adorno ressalta a pressão exercida pela ideologia sobre as pessoas, que pode “superar toda a educação”. Segundo o autor, “Seria efectivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (Adorno, 2003, p. 143). Quanto à adaptação, afirma a ambigüidade existente na educação, pois ela seria impotente se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, seria igualmente questionável se “ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior” (Adorno, 2003, p. 144).

Ao modo dialético, Adorno ressalta a necessidade da emancipação ser percebida como categoria dinâmica, como um *vir-a-ser* e não como um *ser*. E ele nos diz:

“Se não quisermos aplicar a palavra emancipação num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efectivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (Adorno, 2003, p. 181).

Buscando explicitar as dificuldades para a emancipação, Adorno ressalta a contradição social, onde a heteronomia é a marca da nossa sociedade, pois nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações, ao mesmo tempo em que a sociedade, através de instâncias mediadoras, ‘forma’ as pessoas “de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (Adorno, 2003, p. 182).

A respeito de como e quem pode enfrentar as dificuldades para educar visando à emancipação, Adorno afirma 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 contestação e para a resistência” (Adorno, 2003, p. 183).

No sentido referido acima, emerge o ‘educar para o difícil’, que é sinônimo de crescer enfrentando resistências de todo tipo, sem por isso aderir à maré mansa do conformismo e da aceitação do que existe, é injusto e violento. Aderir ao existente significa concordar e afirmar a violência e a injustiça. O que, vale lembrar, era um dos pontos fundamentais da Teoria Crítica.

Que sirva como exemplo, bem eloquente, de educar para o difícil, no que tange à educação dos trabalhadores da saúde, a importância de

discussões e conhecimentos sobre a formação do capitalismo periférico no Brasil, desigual e combinado, em que tempos históricos diferentes convivem no mesmo presente, gerando conflitos e problemas de toda ordem, principalmente na saúde. E, acrescente-se, um país com uma modernização tardia e muito acelerada, que gerou nossas metrópoles do subdesenvolvimento, uma rápida passagem do campo para a cidade, sem que fossem resolvidos os problemas estruturais herdados de nossa formação como colônia portuguesa. De fato, a miséria apenas migrou, do campo para a cidade, das regiões mais pobres para as mais desenvolvidas, girando em torno das promessas de felicidade trazidas pelo capitalismo em expansão e pela mitologia do progresso. Promessas, sabemos ou deveríamos saber muito bem, sempre adiadas e, de fato, jamais realizáveis, funcionando como ideologia, um poderoso cimento social para criar consenso, obter adesões, eleger governantes, manipulando as massas urbanas, o mais das vezes contra seus próprios interesses e, pior, criando e recriando um mecanismo perverso em que o oprimido se identifica com o opressor, reproduzindo a servidão e a submissão. Adiando sempre a educação política, cultural e moral para a emancipação desses mesmos trabalhadores.

Para os educadores empenhados na educação para a emancipação, perceber a necessidade de educar para o difícil é também entender as contradições postas na formação do trabalhador, na educação formal. Pois, desde o seu nível mais evidente, lembremos que a educação formal, mesmo pública, é um processo contraditório, que educa para o sistema e, ao mesmo tempo, pode educar para o pensamento e a ação críticos.

Vale lembrar, num outro viés, mas no mesmo sentido de educar para o difícil, o estilo dialético de Adorno, tido por muitos como difícil demais, às vezes quase hermético, sem facilitar nada para o leitor. Não poderia haver equívoco maior do que endossar essa visão reduzida, pois os modelos críticos de Adorno são difíceis pela própria necessidade que o material impõe à escrita, exige do pensamento, como condição mesma de não reproduzir as ideologias vigentes e suas falsificações e facilidades. O exemplo poderia ser estendido para outros autores da tradição marxista heterodoxa, indicando todos a mesma lição: não há via fácil e direta de acesso ao conhecimento, à crítica elaborada, à percepção forte dos processos sociais e históricos que o capitalismo põe e repõe ao longo da sua formação, no passado e no presente. Não há mesmo, no plano da grande história, assim como no nível da pequena história do cotidiano, uma tal via fácil e simples de acesso. Cabe ao educador trabalhar na direção do difícil, do que precisa ser longa e pacientemente elaborado, do que se constrói com rigor e determinação. Facilitar significa sempre, digamos assim, entregar o pensamento aos lobos, deixando sempre os mais fracos, os mais explorados

e oprimidos, incapazes e indefesos diante do que não entendem e, portanto, não sabem como mudar.

A Teoria Crítica, na atualidade, tem contribuído ao se pensar a cultura, as políticas de educação, a ciência e tecnologia, tão necessárias aos projetos sempre em construção de formação dos trabalhadores da saúde. Projetos esses que não confundam os diversos níveis de complexidade de conhecimento com banalização do conhecimento em função da ideologia que poderíamos chamar de divisão social (e, portanto, de classe) da aquisição do conhecimento produzido pela humanidade.

Combater essa ideologia na educação do trabalhador que cursa a Educação Técnica na Saúde significa, por exemplo, negar uma menoridade em relação ao conhecimento produzido pela humanidade. Como inflexão crítica, trata-se de refutar o pensamento que defende que para esses trabalhadores os materiais educativos têm que ter uma forma de linguagem muito simplificada, a ponto de considerá-los tolos, sem capacidade de refletir a sua prática e também o conteúdo, como se as dificuldades reais de escrita formal e retórica não pudessem ser elaboradas visando à superação de certos limites.

Lembremos que

“o mundo da linguagem, dos sentidos e das representações sociais, desde Marx, passando para todos os ramos da Teoria Crítica, nunca é neutro, transparente, diretamente acessível à consciência do sujeito. Ou seja, toda representação ou sentido social passa necessariamente pela Ideologia” (Pereira, 2004, p. 241).

O que requer do educador que visa a uma educação emancipatória fazer a crítica da Ideologia, relacionando, de forma dialética, os sentidos, as representações e linguagens.

Para qualquer reflexão acerca do material educativo que facilite a apreensão de conhecimentos, é central a questão da linguagem. É através da linguagem que o homem se socializa, internaliza normas e valores, articula percepções e tem acesso ao mundo dos símbolos e das operações cognitivas.

“Pensar a linguagem, portanto, é pensar a complexidade da própria vida social. Se os textos e os discursos se nos apresentam como neutros e naturais, objetivos e transparentes, a tradição da ‘Crítica da Ideologia’ nos lembra que não há texto ou discurso que seja desinteressado, transparente e neutro. O trabalho do educador crítico consiste, nesse nível, em desmontar as ilusões ideológicas, apontando a construção de um conhecimento crítico e qualificado. Trabalho que impõe esforço, disciplina e rigor. Algo diferente da posição populista e panfletária que banaliza e simplifica a complexidade do conhecimento” (Pereira, 2004, p. 243).

Não há competência técnica e profissional, ou aparato tecnológico ou burocrático, que possa superar, na teoria ou na prática, as dificuldades para uma educação que aponte para a emancipação dos sujeitos sociais. Pois

“é crucial lembrar que o profissional da saúde se educa, é educado, no conflito e na contradição. Que herda uma tradição, não uma tábula rasa. Que negará, aceitará e tentará superar, os limites herdados. Não partirá do zero, nem chegará ao absoluto” (Pereira, 2004, p. 242-243).

Portanto, uma linguagem que faça alusão ao universal e ao particular, ao cotidiano, ao concreto e ao abstrato e imaginário da vida social, de modo a torná-la significativa e transformadora na formação dos profissionais de nível médio que trabalham na área da saúde. Isso implica em não banalizar o conhecimento, como enganosa estratégia de chegar ao aluno. Bem ao contrário, o objetivo é trazer o aluno para o debate construído numa linguagem pública e rigorosa.

Outro ponto que merece reflexão cuidadosa na formação dos trabalhadores de nível médio e fundamental na saúde é a relação entre os conteúdos teóricos e o cotidiano dos serviços; entre a atividade intelectual na sua concepção tradicional e as atividades práticas. Nessas discussões, há uma falsa premissa que precisa ser negada: a idéia de que para os profissionais de nível médio e fundamental da saúde só a prática cotidiana dos locais de trabalho ensina.

Esta negação não significa descartar a experiência adquirida nos serviços como fundamental para a sua formação. Ao contrário, a formação através das experiências dos trabalhadores que já atuam nos serviços de saúde a rigor dá o sentido e indica como deve ser conduzido o processo educativo. Porém, não podemos esquecer que a prática cotidiana dos serviços de saúde também é deformada, ou seja, como nos diz Maars (2003a, p. 26), interpretando Adorno, “o mundo sensível e o mundo intelectual já não se articulam mais no processo de trabalho, separando-se como trabalho manual e intelectual”, dificultando o sentido da emancipação, e produzindo experiência, que à maneira dialética pode-se perceber também como parte da totalidade do existente, e ao mesmo tempo como sinalizando para o que é pertinente e necessário para a formação profissional desses trabalhadores.

A Teoria Crítica, mais precisamente neste momento o pensamento de Adorno com influência de Kant, nos ajuda a pensar as questões mencionadas, na medida em que considera educação e experiência como termos solidários, inseparáveis, mas insere na experiência a capacidade de refletir, ressaltando como indispensável para a sua realização o conhecimento teórico. Dito de outra maneira, a aptidão, a experiência e um alto grau de

reflexão são inseparáveis no educar para a emancipação. Adorno argumenta que a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e concorda que a educação para a experiência é pressuposto para o aumento do nível de reflexão.

"Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar (...) Mas aquilo que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico e formal, mas ele corresponde à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação" (Adorno, 2003, p. 151).

Educar para o difícil é também ensinar/debater a 'grande' e a 'pequena política', a construção do sentido das condições objetivas e subjetivas. Isto também significa ajudar na construção de suspeitar da aparência dos fenômenos da vida social. Não por acaso enfatizamos a necessidade de se ter nos currículos da educação formal do trabalhador de nível médio e fundamental da saúde debates/conteúdos da pequena e da grande política. Pode parecer ser uma observação óbvia, mas, cabe aqui lembrar a resistência, até uma década atrás, à inserção de cursos de qualificação profissional, com discussões aprofundadas sobre as políticas de saúde, para esses trabalhadores do Sistema Único da Saúde, como se estes conhecimentos não fossem acessíveis à formação desse trabalhador, e como se o desconhecimento a respeito das políticas de saúde não fosse provocar lacunas nas suas atividades profissionais e em outras esferas da sua vida. Sem dúvida, há um cunho ideológico na 'ausência' desses conteúdos, quer por 'empobrecer' o conhecimento a ser apreendido por esse trabalhador, quer por achar que não cabe a esse segmento da classe trabalhadora a discussão de políticas. É a já conhecida divisão entre trabalho intelectual e os que 'fazem'. Entre os que pensam e decidem e os que executam. Entre os que podem ser dirigentes, ou melhor, sob a égide do capital colocar a sua capacidade criadora de planejar e debater políticas, e aqueles que devem servir ao sistema de outra maneira. Afinal, esses trabalhadores da saúde são, na sua grande maioria, provenientes das classes populares, e a eles não caberia discutir a vida na cidade, suas instituições, seus serviços, seus planos e estratégias.

Também fica fácil a dedução de que nessa visão a concepção vislumbrada é a educação para a adaptação ao existente, compactuando, portanto, com um projeto e um conceito de cidadania destinados às classes subalternas. Como exemplo manifesto desse tipo de cidadania requerida pelo

capital, temos a visão durkheimiana, presente até hoje, da sociedade ‘harmoniosa’, com base numa solidariedade orgânica, onde a divisão social do trabalho, as desigualdades no direito e no exercício do poder convivessem de forma adaptada e pacífica. Dito de outro modo, a domesticação e conformismo das classes subalternas convivendo com a desigualdade de maneira pacífica.

A tese ‘educar para o difícil’ na formação técnica de trabalhadores de nível médio da saúde se ratifica no fato de que conteúdos e discussões sobre as relações e o processo de trabalho em saúde requerem uma abordagem econômica, social e política, como possibilidade de desvelar no trabalho em saúde características diferenciadas do mundo da produção, mas, por outro lado, características gerais do mundo do trabalho. Importante para a análise, a contradição que opõe público e privado, o acesso ao sistema de saúde como um direito universal, direito de todo cidadão e seu oposto, a definição particular, excludente, privada mesmo, da saúde como um bem, um serviço, acessível apenas aos que podem pagar.

“No Brasil, o problema mistura contradições econômicas, políticas e culturais. A mais evidente é a econômica, no que implica de violência, ao querer impor a um país com forte herança de atraso, colonial e republicano, com brutal concentração de renda e desniveis sociais, regionais e de classe, um modelo privatista para a saúde, com isso deixando sem assistência social os já desassistidos e reforçando a herança autoritária de nossa formação histórica. A dimensão política diz respeito, por exemplo, à Constituição de 1988, progressista e defensora de um modelo público, de educação e saúde, contraposta à objetiva defesa de interesses privados, como real modelo desejado. Contradição que atravessa toda a implantação do Sistema Único de Saúde na última década, e que tende a se acentuar” (Pereira, 2002, p. 16).

Educação e emancipação x semiformaçāo

No embate entre um projeto de saúde pública e um projeto de saúde como mercadoria há uma dimensão cultural que não pode ser ignorada: acen-tuam-se as mazelas e fraquezas do serviço público brasileiro, saúde bastante incluída, em favor de uma sistemática divulgação em massa das maravilhas da empresa privada de saúde, na forma de aparatos tecnológicos de ponta como sinônimo de eficiência. Enquanto os telejornais se encarregam, como seu trabalho cotidiano, de induzir nas massas urbanas as imagens deprimentes do serviço público, como algo que deva ser descartado e não melhorado. A moral é límpida: o público é sinônimo de atraso, ineficiência e corrupção, a solução passa sempre pelos planos de saúde privados.

Sabemos que a educação é promovida não só pela escola, mas também pela família, pelos meios de comunicação e outras formas de comunicação social. Nas palavras de Adorno, a indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir conscientemente” (2003, p. 153).

Adorno e Horkheimer (1987), ao cunharem o termo indústria cultural, ajudam a desvelar a educação para o existente, para o conformismo, ao que denominam de ‘semiformação’ (*Halbbildung*), que os meios de comunicação, sob a égide do capital, promovem. A semiformação propicia a vida social e cotidiana alienada como um ‘outro’, uma ‘estrانheza’, uma distância a separar os sujeitos daquilo que eles mesmos criaram.

Como explicita Maars:

“Semiformação (*Halbbildung*) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. Cabe à teoria ir além do momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade. Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural. A educação não é idealista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva” (Maars, 2003b, p. 18).

Do ponto de vista de disciplinas e áreas de conhecimentos que possam fazer parte de um currículo da formação técnica em saúde a favor da emancipação, lembremos que no pensamento de Adorno a arte seria o contraponto à ‘semiformação’. A arte, como possibilidade de combate à semiformação, nos leva a referendar a sua importância nos currículos de formação técnica na saúde, como possibilidade de fortalecer a criação, e de pensar um outro projeto de cultura e de humanidade. A arte, portanto, como possibilidade de retirar esses trabalhadores do embotamento, de denunciar através de várias linguagens a cultura como mercadoria.

A educação dos trabalhadores da saúde no sentido da emancipação tem que combater a semiformação que endossa o fetiche da mercadoria, da saúde privada como meio de solucionar problemas, que aponta a saúde pública como coisa do passado e impossível de dar conta da saúde da população. Ou seja, uma educação na contracorrente do fetiche da mercadoria, das ilusões e compensações baratas da indústria da cultura e da sociedade do espetáculo, que infantilizam as pessoas, produzindo

com certeza consumidores, jamais cidadãos capazes de enfrentar as resistências do real.

Educação contra a barbárie

Para Adorno, a educação só tem sua validade se colocada contra a barbárie. E o conceito de barbárie de Adorno (2003) diz respeito ao fato de vivermos numa época em que convivem um alto desenvolvimento tecnológico com um sentimento de ódio primitivo, o adoecimento da sociedade, que leva à violência física, não à emancipação. Para Adorno (2003, p. 119), a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. Diante disso, para o referido autor, se as condições objetivas estão em época de difícil alteração, faz-se necessário atuar nos aspectos subjetivos.

A idéia da validade da educação condicionada à luta contra a barbárie é pautada no pensamento de Adorno a partir da realidade do nazismo, sobre esse fenômeno de regressão. Aproximando a psicanálise – nítida influência de Freud – da educação, diz-nos o autor:

“É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. (...) É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência (...) A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 2003, p. 120).

Viana (2005) ressalta que Adorno distingue entre os ‘assassinos de gabinete’ e ‘ideólogos’, por um lado, e aqueles que executam as ações violentas.

“Ele pensa que contra os assassinos de gabinete e ideólogos a educação pode fazer muito pouco, ela dificilmente poderá impedir seu reaparecimento. No entanto, é possível, através da educação, impedir aqueles que executam as ações violentas de o fazê-lo: os subalternos e serviscais, aqueles que assassinam outros contra seus próprios interesses, assassinando a si próprios e que assim perpetuam sua própria servidão. Esta é a forma como a educação pode cumprir com o seu papel, evitar o retorno da barbárie, o que, segundo ele, é uma questão decisiva para a sobrevivência da humanidade” (Viana, 2005, p. 65).

O pensamento de Adorno nos ajuda a pensar na educação dos jovens e dos adultos da nossa sociedade que, marginalizados e oprimidos pelo sistema, passam a reproduzir a mesma violência com que são tratados. Estamos aqui nos referindo, mais especificamente, à parcela desses jovens e adultos que, inseridos no tráfico, reproduzem com requintes de crueldade a mesma violência que os exclui do processo civilizatório. É bem verdade que o aviso de que a estes jovens, sob as condições engendradas pelo capitalismo, só restaria abraçar um processo revolucionário ou cair no lumpesinato, já foi feito anteriormente, por Rosa Luxemburgo. Há, portanto, necessidade de se destruírem as condições objetivas postas pelo capital para que haja a produção de uma consciência.

Sem ignorarmos que a educação não pode tudo, e que as circunstâncias de produção de seres violentos ultrapassam as possibilidades de um projeto educativo, para não cairmos em um idealismo ingênuo, que nada constrói, e não referendar ideologias – do tipo ‘a eles foram oferecidos projetos educativos, mas nem assim deixaram de se tornar a parte doente da sociedade’ –, afirmamos a possibilidade de através da educação “contrapor-se à ausência de consciência” (Adorno, 2003, p. 122) produzida.

A educação, como luta contra a barbárie, traduzida para os dias de hoje, e vislumbrada para a formação de trabalhadores da saúde que lidam diretamente com a violência presente nas comunidades e que têm no seu processo de trabalho em saúde o trabalho educativo e com práticas formativas, educacionais, deve abarcar conteúdos/temas/debates onde a questão da identificação com o opressor por esses jovens e adultos seja desvelada.

Outra tese de Adorno – “A ideologia não mente pelo que promete, mas pelo que não pode cumprir” – ajuda a pensar a relação trabalho, educação e saúde. Ou seja, apesar de não negar a inserção em classes sociais diversas, o capitalismo faz a falsa promessa de felicidade de que, mesmo de forma desigual, todos serão incluídos no trabalho, na saúde e na educação.

Mas, quando olhamos para o índice de mortalidade infantil, para a existência de crianças que não chegam à escola (aqui chamamos particularmente atenção para o trabalho infantil), para a ‘geografia da fome’, sabemos que a forma da existência desta parcela da população tem na saúde a evidência material do que o capitalismo, com o seu processo de acumulação e produção de valor, não pode cumprir o que promete.

Feitas análises da contribuição da Teoria Crítica para se pensar a educação dos trabalhadores visando à emancipação, desmonta-se a figura do professor como um ‘facilitador’ e emerge o difícil e prazeroso papel daquele que dialoga sem banalizar o conhecimento, daquele que deve, e aí repetimos as palavras de Adorno, já citadas neste estudo, orientar toda a sua energia para que a educação seja *uma educação para a contestação e para a*

resistência, pois não há via fácil e direta de acesso ao conhecimento, à crítica elaborada, à percepção forte dos processos sociais e históricos.

Por extensão, cabe a cada geração de educadores entender que a história é sempre história do presente. E que é preciso atualizar o conhecimento e as teorias críticas, as heranças das gerações que viveram antes de nós. Se não for assim, corre-se sempre o risco de consultar mapas, horários de trens e estações inúteis, pois mudaram os mapas, e os trens já não passam naqueles horários, tampouco naquelas estações. Isso é uma tarefa educativa, exigente, difícil e necessária. Atualizar os mapas, as referências, os pontos de apoio, os modelos críticos que possam continuar servindo como referência da emancipação possível. Há algo de fácil e inútil em ficar repetindo frases feitas, jargão cansado, lugares-comuns, esquemas reduzidos, como se fossem passes de mágica para entender os processos históricos e sociais. Mesmo, e sobretudo, quando essas frases feitas, esse jargão cansado, esses lugares-comuns, esses esquemas reduzidos falem em nome de uma tradição crítica de esquerda. Sobretudo quando suponham representar uma tradição crítica de esquerda.

Enfatizando, em épocas de recuo e derrota, como a que estamos vivendo, uma teoria crítica é mais que nunca necessária, mesmo quando se sabe que educar para a emancipação, contra o conformismo, não é tarefa fácil quando o próprio horizonte histórico da superação do capitalismo parece ter desaparecido. Talvez seja essa mesma a tarefa do educador: manter vivo o pensamento crítico, resgatar a tradição do conformismo e combatê-la, conforme indicava Walter Benjamin, abrir caminho para o trabalho e a pesquisa rigorosos, que eduquem para a complexidade real dos processos históricos e sociais em curso.

Notas

¹ Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e vice-diretora de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). <ibrasil@fiocruz.br>

Correspondência: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Avenida Brasil, 4.365, Manguinhos, Rio de Janeiro, Brasil, CEP 21040-900.

² Ver, a propósito, *Marxism Totality – The Adventures of a Concept from Lukács to Habermas*, de Martin Jay, p. 259-275, Berkeley, University of Califórnia Press, 1984.

³ Ver carta de Adorno a Benjamin em *Aesthetics and Politics*, London, New Left Books, organizado por Frederic Jameson, 1979.

Referências

- ABENSOUR, Michel. La Theorie Critique: Une pensée de léxil. Posfácio. In: JAY, Martin. *L'imagination Dialectique: L'école de Francfort, 1923/1950*. Paris: Payot, 1977, p. 8.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- ADORNO, Theodor. *Palavras e sinais, modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Educação – para quê? In: *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 139-154.
- _____. A educação contra a barbárie. In: *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 155-168.
- _____. Educação e emancipação. In: *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 169-186.
- MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa.
- In: *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a, p. 11-28.
- _____. Adorno, semiformação e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003b.
- PEREIRA, Isabel Brasil. *A formação profissional em serviço no cenário do Sistema Único de Saúde*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP, 2002.
- _____. A construção coletiva de livros no ensino técnico em saúde. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, Semtec, 2004, p. 237-252.
- VIANA, Nildo. Adorno e a educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Brasília, n. 4, maio-out. 2005. Disponível em: <www.unb.br/fe/tef/filosoco/resafe>. Acesso em: 03 ago. 2007.

Recebido em 10/09/2007

Aprovado em 21/02/2008