


UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

MARCELO ALEXANDRE DOS SANTOS

ACÚMULO DE SABERES E EXPERIÊNCIA FORMATIVA



ARARAQUARA – SP

2011

MARCELO ALEXANDRE DOS SANTOS

ACÚMULO DE SABERES E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Paula Ramos de Oliveira

ARARAQUARA – SP

2011

MARCELO ALEXANDRE DOS SANTOS

ACÚMULO DE SABERES E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Ramos de Oliveira

Data da defesa: 26/09/2011

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dra. Paula Ramos de Oliveira

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Departamento de Educação – UFSCar

Membro Titular: Prof.^a Dra. Vera Tereza Valdemarin

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Membro Suplente: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

Departamento de Educação – UFSCar

Membro Suplente: Prof. Dr. José Vaidergorn

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Salvina e João (in memoriam), com muita
satisfação e alegria dedico a produção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a toda minha família. Em especial aos meus pais que, apesar de pouco terem estudado, sempre me incentivaram a prosseguir insistentemente pelos caminhos do conhecimento. Agradeço também aos meus irmãos que sempre estiveram do meu lado dando forças para que eu continuasse por estes mesmos caminhos.

À minha orientadora Prof^a. Dra. Paula Ramos de Oliveira pela excelente orientação e atenção dada ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa e que contribuíram definitivamente para sua feliz realização.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara que tantos conhecimentos possibilitaram para a solidez deste trabalho.

À Profa. Dra. Vera Tereza Valdemarin e ao Prof. Dr. José Vaidergorn pelas suas arguições que, no Exame Geral de Qualificação, ofereceram valiosas sugestões que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

À Danielle Regina que muito contribuiu para a construção desta pesquisa por meio de suas leituras e sugestões, além de compartilhar sua amizade com muitos momentos de exaustão e alegria no decorrer do andamento de nossas pesquisas. E, em seu nome, agradeço também aos demais colegas pelos momentos enriquecedores nas disciplinas que cursamos.

Agradeço imensamente a Deus por me permitir viver essa experiência tão maravilhosa dando-me a fé e todas as condições necessárias para que eu pudesse chegar até aqui.

“Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso ocorre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio.”

Karel Kosik – Dialética do concreto (1976, p. 27)

RESUMO

O presente trabalho consiste num estudo sobre as origens e os motivos da valorização atribuída atualmente ao acúmulo de saberes enquanto aquisição de informações de maneira rápida e superficial. Esta valorização vem sendo afirmada como condição necessária ao desenvolvimento do processo de formação, e as teses da sociedade do conhecimento têm sido sua maior expressão. Este discurso que se dissemina amplamente em meio à sociedade capitalista atual – aqui compreendida como sociedade administrada –, que possui o neoliberalismo como sua política econômica, tem sido muito bem recebido e ao mesmo tempo reproduzido amplamente pelas pessoas em práticas cotidianas e intelectuais. Diante desta constatação, abordamos os meios pelos quais o acúmulo de saberes se constitui em uma exigência e, ao mesmo tempo, em uma imposição social, influenciando negativamente a construção da experiência formativa dos indivíduos. Analisamos os dispositivos que se encontram instalados na sociedade como instrumentos para a formação, mas que, na realidade, negam a possibilidade de desenvolvimento da experiência formativa. Apresentamos ainda as possíveis contradições que podem conduzir à superação desta problemática permitindo atingir o contexto de uma formação em que o desenvolvimento da experiência constitua o cerne de um movimento de emancipação. Para os estudos procedemos, primeiramente, à análise do discurso neoliberal acerca da educação, situando neste a valorização do acúmulo de saberes e a defesa da qualidade da educação. Em seqüência, recorreremos aos estudos dos filósofos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer procurando investigar em que medida a valorização do acúmulo de saberes na sociedade administrada contribui para o fortalecimento da semiformação e para a negação da principal condição de emancipação social que é a experiência formativa.

Palavras-chave: Conhecimento. Experiência Formativa. Formação. Semiformação. Teoria Crítica.

ABSTRACT

This paper consists of a study about the origins and the purposes of the great importance that, nowadays, is ascribed to knowledge accumulation understood as a fast and superficially information acquisition. This importance has been considered as a necessary condition to the development of the formation process, and the theses of the knowledge society have been the most noticeable expression of such importance. This discourse that is largely spread through the current capitalist society - here understood as administered society –, whose economic policy is the neoliberalism, has been well accepted and widely reproduced by the people in their intellectual and everyday practices. Faced with this observation, we aim to approach the ways through which the knowledge accumulation consists of a requirement and, at the same time, of a social imposition, negatively affecting the construction of the individuals formative experience. We analyze devices that are set up in the society as instruments for formation, but that, in reality, deny the possibility of a formative experience development. We even present the possible contradictions that may lead to the overcoming of this problematic and letting reach the situation of a formation in which the experience development may be the heart of an emancipation movement. For our studies, we first proceed to the analysis of the neoliberal discourse concerning the education, placing at it the great importance of the knowledge accumulation and the defense of the quality of education. Then, we turn to the researches of the philosophers Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, aiming to investigate how the knowledge accumulation inside the administered society contributes to the strengthening of the semi-formation and to the negation of the main condition of social emancipation that is the formative experience.

Keywords: Knowledge. Formative experience. Formation. Semi-formation. Critical Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DISCURSO NEOLIBERAL CONTEMPORÂNEO	14
1.1. A problemática educacional brasileira.....	17
1.2. Educação e neoliberalismo ao longo do século XX.....	25
1.3. O perfil do indivíduo no contexto neoliberal contemporâneo.....	34
1.4. As perspectivas futuras para a educação e suas relações com o neoliberalismo.....	37
1.5. Mais algumas considerações sobre o conhecimento.....	51
2. O PROCESSO FORMATIVO NUMA SOCIEDADE ADMINISTRADA	61
2.1. Os desafios da consciência histórica.....	63
2.2. A condição do conhecimento na sociedade contemporânea.....	67
2.3. A lógica do acúmulo de saberes.....	71
2.4. A dimensão valorativa dos saberes na atualidade.....	72
2.5. O Instituto de Pesquisa Social.....	75
2.6. A formulação da Teoria Crítica.....	77
2.7. A Indústria Cultural.....	79
2.8. Críticas à razão instrumental.....	82
2.9. A formação humana mediada pela Indústria Cultural.....	84
3. ENTRAVES AO DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	92
3.1. O sentido da educação na sociedade administrada.....	94
3.2. O dualismo do processo de adaptação: da possibilidade à negação da experiência formativa.....	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....130
REFERÊNCIAS.....140

INTRODUÇÃO

No campo educacional o século XX é marcado pela expansão da oferta de ensino público e pela ampliação de acesso aos meios de comunicação e materiais teóricos, que ocorreu de maneira paralela a um apelo do mercado por mão-de-obra cada vez mais qualificada. Tal exigência por parte do mercado deve-se ao processo de redefinição do modo de produção do mercado capitalista, que nas duas últimas décadas do século atingiram o avanço tecnológico. A informatização é o vetor de todo este processo.

Esta nova forma de produção e de modelagem do mercado fez nascer na sociedade a exigência por uma educação que oferecesse as condições necessárias para a competição na procura por empregos.

Contudo, a formação escolar básica oferecida pela educação pública não apresenta possibilidades suficientes para atender à quantidade de informações exigida de maneira cada vez mais rápida e atualizada. E isto também se justifica até mesmo pela carência de tecnologia desta. O acesso à universidade também ainda não se encontra de forma acessível a todos para que venha a suprir a formação necessária de maneira consistente e sólida.

Porém, esta caracterização da educação pública não provém somente do baixo investimento do poder público, pois este mesmo discurso tem sido produzido pelo neoliberalismo como uma estratégia de negar a possibilidade do Estado em oferecer uma educação de qualidade e, desta forma, apoderar-se do seu controle.

O resultado de toda essa situação é o surgimento da oferta de cursos rápidos – a maioria técnicos – como forma de oportunidade de formação momentânea para todos aqueles que não possuem o privilégio de uma formação rigorosamente acentuada.

Porém, a ausência de vagas de emprego suficientes para toda a sociedade acentua uma crescente competição por trabalho em todos os setores do mercado. Um dos critérios utilizados como dispositivo de seleção nesta competição será a quantidade de conhecimentos formais que o candidato ao emprego possa acumular, configurando assim um ciclo de eternas buscas de informações pelas vias oferecidas no próprio mercado.

O problema que se estabelece diante desta situação não reside basicamente diante da questão pura e simples da necessidade de acumulação de conhecimentos, mas no conteúdo deste conhecimento e, principalmente, na forma de apropriação do mesmo.

Esta questão problemática será abordada aqui a partir do referencial da Teoria Crítica da sociedade desenvolvida pelos filósofos frankfurtianos. Dentre eles situaremos nossa discussão sobre os estudos desenvolvidos pelos pensadores Theodor Adorno e Max Horkheimer, a partir de uma analítica de suas principais obras e especialmente do conceito de Indústria Cultural.

Porém, primeiramente será feita uma contextualização social procurando demarcar a origem da necessidade – e ao mesmo tempo exigência – do acúmulo de saberes na sociedade neoliberal contemporânea. Sobretudo a brasileira. Para isso recorreremos a vários teóricos que procuraram abordar a condição da educação na organização da sociedade capitalista a partir da redefinição do modo de produção.

Nesta análise da sociedade neoliberal também serão discutidos os objetivos que a educação e a formação adquirem a partir das próprias necessidades que se instalam diante dos objetivos do capital que também precisam ser atendidos para que o progresso das indústrias possa ser alcançado a ponto de garantir necessariamente a competição na globalização.

Considerando ainda o discurso neoliberal acerca da questão da “qualidade da educação” abordaremos em que medida de fato a “pedagogia da política” neoliberal promove esta qualidade tão defendida pela sua “política pedagógica”. Neste sentido, analisaremos algumas expressões criadas e utilizadas corriqueiramente como referência de uma educação que busca cada vez mais sua excelência e qualidade – isto porque tais expressões têm se constituído como “slogans” e vêm servindo de base na maioria dos discursos sobre a educação.

Logo após esta análise sobre a educação no contexto neoliberal, procederemos a uma apresentação da condição do acúmulo de saberes na sociedade capitalista contemporânea caracterizando-a como uma “sociedade administrada”. Esta mesma sociedade – que também poderia ser designada pela expressão “sociedade capitalista” – será apresentada aqui como a responsável pela criação nas pessoas de uma falsa concepção histórica sobre a origem dos problemas sociais, sobretudo, o da educação.

Para isto tomaremos como apoio as asseverações de Hans-George Gadamer desenvolvidas na obra “O problema da consciência histórica” (2003) a respeito da necessidade de uma compreensão histórica da realidade para uma correta interpretação dos problemas sociais, bem como os problemas que podem ser acarretados pela ausência desta consciência histórica.

Após o desenvolvimento desta questão, partiremos para uma análise e apresentação das condições que tornaram possível e enfática a valorização do acúmulo de saberes na sociedade contemporânea e estruturação de sua forma de aquisição na lógica da Indústria Cultural.

Dando continuidade de maneira a evidenciar da melhor forma a condição da apropriação de conhecimentos em uma sociedade administrada, abordaremos de forma correlacionada os conceitos de Indústria Cultural, Razão Instrumental e Semiformação (*Hallbildung*). Juntamente com a apresentação destes conceitos apresentaremos um histórico do surgimento do Instituto de Pesquisas Sociais – o *Institut für Sozialforschung* – também amplamente conhecido como Escola de Frankfurt (*Frankfurt Schule*) na tentativa de contribuir para a compreensão da formulação da Teoria Crítica e de sua vinculação ao problema da Indústria Cultural.

Na terceira seção nos direcionaremos a um estudo mais detalhado sobre as principais formas pelas quais o acúmulo de saberes na sociedade administrada contribui para a produção e reprodução da semiformação. Analisaremos ainda nesta sessão os principais entraves à possibilidade de desenvolvimento da experiência formativa a partir da análise do “sentido atribuído à educação” mediante as interferências da semiformação originada no consumo dos produtos semiculturais.

Finalizando, discutiremos a papel da “adaptação” que – embora seja um dos papéis fundamentais da formação escolar – no mundo administrado influencia negativamente a realização da experiência formativa.

Nas considerações finais situaremos nossas conclusões acerca da possibilidade diante da ambigüidade carregada pela acumulação de conhecimentos que se opera na sociedade administrada, retomando a dificuldade de se efetivar a construção desta experiência em meio à amplitude que a semiformação alcançou na atualidade quando – tomando um discurso que se fundamenta inclusive em amparos legais – encontra uma aceitação extremamente conformada em todos os âmbitos da sociedade.

Acreditamos que a discussão aqui desenvolvida seja, a princípio, uma forma elaborada de inconformismo com o objetivo de estabelecer um movimento de análise fundamentada numa dialética negativa que não pretende de maneira alguma se encerrar ou supostamente se estabelecer como um discurso ortodoxo. Ou seja, não pretendemos de forma alguma negar a contradição que emerge a partir da relação direta entre o discurso dominante e a prática real efetiva dos homens durante a objetivação de suas idéias originadas a partir da formação recebida.

Diante de todo o exposto é que consideramos o presente trabalho também uma busca positiva de superação das condições pré-estabelecidas pela sociedade capitalista que consagrou um mundo administrado pela ampliação da Indústria.

1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DISCURSO NEOLIBERAL CONTEMPORÂNEO

[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 2010, p. 39)

O impacto das transformações ocorridas no mundo ocidental no campo da política e da economia a partir de meados do século XIX e, de maneira mais intensa, ao longo do século XX, constituiu o alicerce de inumeráveis discursos sobre a significação da degradação e da regressão das bases fundamentais da existência humana.

Classificadas como um movimento de ‘crise’, estas transformações retiveram todo o peso que este termo pode repercutir, expandindo seu uso para todas as situações e instâncias da sociedade contemporânea. A grande quantidade de trabalhos desenvolvidos ao longo destes séculos refletem a intensidade das atenções que o desenvolvimento social humano recebeu principalmente em suas interfaces essencialmente práticas.

Essa intensidade de trabalhos torna-se mais significativa e conseqüentemente mais polêmica quando instaurada diante da problemática da chamada crise da cultura tomada pelo lado da influência do modo de produção industrial que se desenvolve de maneira amplamente acelerada ao longo do século XX.

Diante desta situação as sociedades da maioria dos países ocidentais constituem-se mediante um quadro fortemente conturbado em relação a todas as instâncias sociais existentes e aquelas que começam a se desenvolver neste momento histórico específico como os diferentes ramos de produção e a imensa diversidade de indústrias que se instalam de maneira demasiadamente específicas nas cidades. O fator ‘crise’ que se associa a tal situação caracteriza-se pela decadência do gênero humano em relação à precariedade das condições materiais e culturais de vida que se circunscrevem sob o mundo do trabalho, da política e da formação.

Apesar da repercussão adquirida e que ainda se encontra no centro do pensamento filosófico e político do ocidente, nunca é desnecessário citar a importância do trabalho de importantes filósofos materialistas do início desse período como Marx, Engels, Lênin, e outros mais que contribuíram de maneira amplamente significativa para o

esclarecimento das reais origens históricas e materiais das condições de existência da humanidade na sociedade capitalista.

Não obstante a importância que o mundo do trabalho e da política adquirem na sociedade industrial e capitalista, a partir do século XX emerge uma forte tendência de estudos voltados à compreensão da influência dos problemas levantados pelos filósofos marxistas em relação à cultura. Estes estudos – que se tornam enriquecidos pelas próprias constatações advindas da própria evidência expressa pela vida imediata – direcionam-se sobre a problemática da cultura no que diz respeito à formação escolar.

A partir destes estudos, a escola tornou-se uma das questões fundamentais da discussão acerca da cultura e mediante o seu papel político de formadora de consciências enquanto instituição voltada para a transmissão da cultura historicamente acumulada.

No entanto, o problema da formação enquanto processo mediado pela apropriação da cultura como afirma Adorno (2010), não se restringiu apenas à instituição escolar em si, mas em relação a tudo aquilo que na cultura está relacionado ao processo formativo escolar. Inclusive, em relação a tudo aquilo que é utilizado direta e indiretamente para a objetivação de seu papel que, por sua vez, não se encontra desligado das imposições das demais esferas sociais. Sobretudo, da cultura material.

Esta influência da cultura como um dos fatores determinantes do processo de formação humana será a pedra angular dos estudos da chamada “*Escola de Frankfurt*”¹ – sendo desenvolvida nas obras de importantes filósofos que compunham esta instituição como os frankfurtianos Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Max Horkheimer e Walter Benjamin. Em seus trabalhos foram apresentadas de maneira amplamente desenvolvida as relações entre os dispositivos desenvolvidos pelo capitalismo tardio e utilizados pela sociedade capitalista como forma de produção e reprodução da ideologia dominante por meio da formação cultural contemporânea.

Apesar da grande repercussão dos trabalhos desenvolvidos por Marx e posteriormente os estudos dos frankfurtianos, houve o desenvolvimento de inúmeros outros trabalhos que analisaram a influência do desenvolvimento crescente do capital por meio de suas dimensões tanto econômicas quanto políticas sobre a educação escolar contemporânea ao longo do século XX e dos resultados sobre o processo de formação que se fez a partir do mesmo. Há uma grande quantidade deles, mas podemos citar os seguintes como exemplo:

¹ Na próxima sessão será feita uma apresentação detalhada deste grupo e de seus principais precursores.

SAVIANI, 2008; SAVIANI, 2009; SILVA, 1997; FRIGOTTO, 1997; ENGUITA, 1997; GENTILI, 1997; APPLE, 1997.

Porém, ao longo de todo o século XX a formação tem sido pensada e considerada de maneira muito mais ampla sobre o foco de sua emergência a partir da situação em que se encontra a escola e conseqüentemente a educação como um todo.

Sob este aspecto as atenções direcionaram-se em grande medida também para as práticas escolares, para a questão da formação dos professores e, de maneira mais crescente a partir de finais do século XX, como diz CAVALIERE (2002), para questões relativas às ações sócio-integradoras².

Devido à complexidade da problemática por que passa a educação neste momento histórico, a maioria das pesquisas desenvolvidas – inclusive todas aquelas que citamos anteriormente – teve como principal objetivo analisar a educação escolar a partir de seus problemas mais intensos bem como as tentativas de resolução destes problemas desenvolvidas pelos governos a partir de suas políticas educacionais implantadas. Tais pesquisas analisaram ainda as propostas didáticas estruturadas em diferentes pedagogias e defendidas por estes governos.

Contudo, apesar das variantes de suas tendências e filiações teóricas, estas pesquisas procuraram também analisar de maneira mais próxima os dispositivos desenvolvidos com o intuito de ampliar e melhorar a chamada qualidade da educação.

Situaremos nossa pesquisa também sobre a análise da problemática educacional a partir da questão da formação e de sua relação com a cultura vivida pela sociedade dentro da esfera da sociedade capitalista contemporânea. Esta análise será desenvolvida sob uma tentativa de articular a questão da formação resultante da experiência oriunda da educação escolar em relação direta com a apropriação de conhecimentos objetivos provindos da indústria da cultura – ou melhor, da Indústria Cultural³ – e que se estabelecem – muitas vezes de maneira bastante sutil no currículo da educação escolarizada.

No entanto, não vamos nos restringir à análise da formação estabelecida em um determinado nível de ensino ou a uma característica específica de escola. Abordaremos esta relação a partir de uma análise da formação enquanto processo articulado com as tendências educativas que dentro da sociedade capitalista constitui uma forma de negação da experiência formativa e um empecilho à superação da alienação que se produz e reproduz no

² Estas ações são analisadas pela autora a partir questão da chamada “Educação Integral” partindo da concepção pragmatista de John Dewey.

³ Na próxima sessão apresentaremos de maneira mais desenvolvida em que consiste a categoria de “Indústria Cultural”.

interior do processo de aquisição de conhecimentos ao longo da formação escolar dos indivíduos atualmente.

Ao proceder a esta análise direcionaremos nossa atenção ao pressuposto do qual partimos de que na realidade social contemporânea existe uma tendência ao acúmulo de saberes que, pela forma como se desenvolve, constitui-se uma exigência social.

Essa sensação de necessidade – e ao mesmo tempo de exigência – emana da própria vida cotidiana no instante em que as informações aparecem como um processo de contínua mudança e que, portanto, faz-se necessário que as pessoas estejam constantemente atentas e abertas à aceitação do mesmo e, assim, acompanhem sua velocidade – inclusive em relação às descobertas e aos conhecimentos científicos.

De forma a não nos afastarmos de nosso referencial teórico – a Teoria Crítica da sociedade – utilizaremos aqui a expressão “sociedade administrada” – utilizada pelos filósofos frankfurtianos – para nos referir à “sociedade capitalista” contemporânea em que vivemos.

Assim, tomando as características essenciais dessa sociedade mediante o estudo de algumas das principais obras de Theodor Adorno e Max Horkheimer apresentaremos de que maneira o acúmulo de saberes na sociedade administrada constitui um dispositivo de fortalecimento do processo de semiformação (*Hallbildung*) e, conseqüentemente, de uma negação ao desenvolvimento da experiência formativa.

Porém, primeiramente realizaremos uma apresentação do quadro educacional e de suas perspectivas mediante a reflexão de algumas expressões que vem sendo utilizadas desde finais do século XX como formas de caracterização da educação no momento presente. Para tanto, tomaremos como foco a situação educacional brasileira considerando-a na condição da sociedade capitalista brasileira que, por sua vez, também considerada por nós como sociedade administrada.

Veremos a seguir algumas características dessa sociedade.

1.1. A problemática educacional brasileira

Os problemas educacionais enfrentados pela sociedade civil brasileira têm sido os mais difíceis a serem resolvidos, embora tenha recebido desde há muito tempo fortes atenções providas de todos os âmbitos da cultura. Isso pode ser confirmado não apenas pelos indicadores avaliativos existentes hoje no Brasil entre tantos outros conforme apontam Klein

e Fontanive (2009), mas, sobretudo, como já afirmamos anteriormente, a partir da grande quantidade de trabalhos voltados para a análise e compreensão da problemática educacional brasileira.

Assim como em quase todos os países, os problemas educacionais existentes no Brasil hoje são necessariamente amplos e englobam aspectos de ordem tanto quantitativa quanto qualitativa que se relacionam de forma direta e em constante tensão a ponto de ser praticamente impossível discorrer sobre um ou outro sem se referir de forma analítica a ambos.

A dificuldade de análise destes problemas deve-se primeiramente não pelo fato da complexidade do objeto em si, mas principalmente pela relação que apresentam com todos os aspectos da cultura e da organização da sociedade na qual estão inseridos. Como afirma Saviani (2009): “É preciso deixar claro, desde logo, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam”. (SAVIANI, 2009, p. 155).

Essa complexidade inerente à compreensão de qualquer fenômeno social – inclusive o da educação – estende-se internamente aos fatores diluídos do processo global como a questão das teorias educacionais, da formação de docentes, da ineficácia de recursos, do currículo, etc. Todos estes fatores inserem-se no movimento mais amplo da educação escolar que nada mais é do que a formação.

Dessa forma surge um importante princípio que integra a origem dos problemas educacionais de um modo geral. Este princípio é o tipo de organização social que se relaciona diretamente ao processo cultural no qual a educação está inserida⁴. Ou seja, a cultura comporta todos os aspectos que, quando deformados, compõem o complexo conjunto de fatores que explicam – embora não de maneira imediata a todo e qualquer cidadão – o cerne das situações problemáticas em questão.

Portanto, ao nos referirmos ao problema da formação (*Bildung*) na sociedade administrada contemporânea – inclusive a brasileira – e relacionando esta formação à aquisição de conhecimentos objetivos que favorecem o processo de semiformação (*Hallbildung*), tal como afirmamos anteriormente, temos a inteira consciência de que só é possível identificá-la também numa relação direta com a sociedade. Esta relação está presente de maneira muito clara na análise realizada por Adorno e Horkheimer (2006) quando constroem e explicam a categoria de Indústria Cultural.

⁴ SAVIANI, 2009, p. 156

Voltando ao problema da educação na sociedade brasileira – se consideradas as características atuais –, sua complexidade se torna mais intensa a partir da questão levantada por Saviani (2009) sobre a esfera da cultura vivida pela sociedade brasileira. Tal questão refere-se à chamada “desintegração cultural brasileira”.⁵ Mas, em que consiste este problema tão importante levantado por Saviani (2009)?

Segundo este autor, a compreensão deste problema é a chave principal para se compreender de forma verdadeira o real significado do papel da educação em nossa sociedade. Para uma melhor definição de “desintegração cultural brasileira” Saviani (2009) relaciona este conceito ao significado de uma outra expressão que até o momento de sua análise – finais da década de setenta – encontrava-se presente nos discursos acerca da compreensão da cultura de nosso país: a idéia de “arquipélago cultural”.

Saviani (2009) discorre sobre a noção de “arquipélago cultural” não como uma aproximação de sentido entre tal expressão e o conceito de “desintegração cultural brasileira”, mas, pelo contrário, como uma oposição entre ambas. Isto pelo fato de que na tentativa de responder à questão da existência ou não de uma cultura brasileira – questão esta que até então havia recebido uma resposta negativa – tal expressão seria, segundo o autor, resultante das idéias de duas compreensões distintas: aquela que nega a existência de uma “cultura brasileira” devido a falta de autonomia presente nessa cultura e outra que justifica sua negação pela afirmação de que o que existe, na realidade, é uma fragmentação cultural.

Tanto uma quanto outra Saviani (2009) afirma não serem respostas sustentáveis para o problema da compreensão da cultura brasileira. Pois, à primeira compreensão, partindo da idéia de que deva existir uma autonomia para a cultura do país, levaria ao questionamento do que, então, caracterizaria a cultura de outros países e, ainda, como poderia ser definido então aquilo que se chama de cultura ocidental. Quanto à segunda compreensão, a ausência de uma cultura própria brasileira ocorreria pelo fato de não haver uma, mas sim várias culturas, tais como a “cultura gaúcha”, “cultura nordestina”, “cultura caipira”. É dessa compreensão que deriva a expressão “arquipélago cultural”⁶.

Ao longo dessa reflexão, Saviani (2009) ressalta a importância da técnica como mecanismo de mediação para a objetivação da cultura. Ou seja, é por meio do desenvolvimento de técnicas que instrumentos e idéias são aplicados de uma determinada maneira pelo homem e, assim, dá-se a construção de uma cultura. Porém, ainda destaca que estes elementos – instrumentos, idéias e técnicas –, quando conjugados em uma realidade,

⁵ SAVIANI, 2009, p. 157-162

⁶ SAVIANI, 2009, p. 158

assumem diferentes formas, acarretando como resultado o ofuscamento da visão do estudioso “[...] que tende a fixar-se na complexidade das manifestações culturais, perdendo de vista a essência dessas manifestações”. (SAVIANI, 2009, p. 159).

Partindo dessa concepção, é imprescindível considerar aqui ainda uma outra afirmação de Saviani (2009):

A essência da cultura consiste, pois, no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas. É isso que permite que o mesmo termo seja aplicado a diferentes manifestações, como ocorre, por exemplo, nas expressões: “cultura chinesa”, “cultura indígena”, “cultura ocidental”. Em qualquer dos casos pode-se detectar a existência de instrumentos, idéias e técnicas. (SAVIANI, 2009, p. 161)

Portanto, diante dessas considerações, evidencia-se a importância de uma verdadeira compreensão daquilo que de fato constitui uma cultura para que possamos situar a problemática educacional em que vivemos e, na mesma medida, compreender a influência direta desta mesma cultura no processo de formação humana resultante do processo de escolarização, sobretudo por meio da apropriação dos conhecimentos objetivos.

No entanto, é necessário ressaltarmos ainda que é somente a partir do conhecimento daquilo que se encontra no cerne da formação da cultura que é possível compreender e estabelecer o papel da educação dentro da esfera de uma sociedade.

Também entendemos aqui que da mesma maneira que Saviani (2009) coloca a importância de se compreender o papel desta educação, também incluímos a importância de compreendermos em que medida a cultura vivenciada hoje na sociedade administrada, no caso a sociedade brasileira – diretamente relacionada na sua essência com a ideologia da cultura ocidental da qual pertence –, interfere no processo de formação segundo a via da acumulação de saberes.

É imprescindível ainda a abordagem do autor sobre o que poderia ser um caráter de diferenciação entre uma cultura e outra:

[...] o que diferencia uma cultura de outra é a direção seguida pelo processo cultural; é, em suma, o tipo, as características de que se revestem os instrumentos, idéias e técnicas. Como produtos do existir do homem, esses elementos fundamentais entrelaçam-se constituindo uma rede de relações, de significações, de valores que determinam ao mesmo tempo em que são determinados pelos modos de agir e pensar dos homens. Vê se, pois, que, entre os índios, para citar apenas um exemplo, nós encontraremos instrumentos, idéias e técnicas. Todavia, as características de que se revestem esses elementos entre eles não são as mesmas que detectamos

entre nós. Em outros termos: eles não valorizam as mesmas coisas que nós valorizamos; e quando as valorizam, não o fazem da mesma maneira. (SAVIANI, 2009, p. 160)

Para confirmar essa condição da cultura, Saviani (2009) identificou por meio de seu próprio contato com diferentes grupos de diferentes regiões do Brasil (nordestinos, gaúchos, mestiços, índios bororó e chavante⁷) que, com exceção dos indígenas, regem-se pelos mesmos valores, pela mesma ideologia⁸.

Isto significa na mesma medida que quando aqui nos referimos à sociedade ocidental e, especificamente, à brasileira como sociedade administrada, estamos partindo do princípio de que todos os grupos sociais – com exceção daqueles que não se apropriam dos bens culturais de nossa cultura – são integrantes da mesma ideologia desta sociedade.

Contudo, apesar de integrarem a sociedade e participarem ativamente da construção da cultura da mesma, para o autor nem todos os grupos que constituem a sociedade brasileira usufruem na mesma medida dos bens culturais dos quais participam da produção. Ou seja, “[...] As conquistas culturais resultam de toda a sociedade, mas grande parte não participa dessas conquistas, o que significa dizer: grande parte participa da produção da cultura, mas não participa de sua fruição”. (SAVIANI, 2009, p. 160).

Tal afirmação consiste na essência do sentido da expressão “desintegração cultural brasileira”. Portanto, segundo ele, o motivo dessa desintegração não se explica pela “diversidade” de culturas existentes no país – como supõe a idéia de “arquipélago cultural” –, mas sim pela unidade existente nessa mesma cultura. Ou melhor, “[...] É porque se regem pelos mesmos valores que a grande maioria aspira às mesmas conquistas que estão asseguradas a grupos minoritários. Só que, enquanto para estes as aspirações se realizam, para aquela, elas permanecem, no geral, esperanças frustradas”. (SAVIANI, 2009, p. 161).

Ressaltamos que não estamos querendo afirmar que toda a sociedade brasileira se apropria da mesma forma dos conhecimentos objetivos oriundos da Indústria Cultural, mas que, sujeitos a essa Indústria, encontram-se numa forte tendência a utilizar-se de seus produtos. Pois, pelos próprios valores culturais do qual participam, aspiram pela fruição do conhecimento produzido no interior dessa cultura que, por sua vez, também condensam uma escala de sua participação na produção.

Dadas as considerações a respeito da formação da cultura brasileira, Saviani (2009) analisa qual seria o papel da educação no interior do problema mais agravante

⁷ SAVIANI, 2009, p. 160

⁸ SAVIANI, 2009, p. 160

diagnosticado por ele: a “desintegração cultural brasileira”. Para tanto, ele mesmo identifica o papel conservador da sociedade que tende a manter os domínios da ideologia dominante, o que conduz a uma permanência e agravamento dos problemas circunscritos por essa desintegração.

Dessa forma, segundo o autor, a educação teria o papel de fortalecer os “laços da sociedade”, ou seja, a princípio permitir que todos os grupos sociais tivessem a oportunidade de usufruto dos bens culturais existentes na sociedade.

Para cumprir devidamente este papel a educação deve corroborar para um processo de superação dessa tendência social em conservar as formas ideológicas dominantes na sociedade para que o acesso de todos ao conhecimento elaborado seja possível. Assim:

[...] nesta circunstância, o processo educativo só poderá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade na medida em que se revelar capaz de sistematizar a tendência à inovação solicitando deliberadamente o poder criador do homem. É aqui que a educação no Brasil surge como um verdadeiro e crucial problema. E isto porque, enquanto atividade inscrita no seio da organização social, ela estará marcada também pela tendência à conservação. (SAVIANI, 2009, p. 162)

A dualidade inerente ao processo formativo da educação escolarizada – conservar/innovar –, nas palavras de Saviani (2009) torna-se problemático na medida em que, devido às pressões da tendência conservadora da sociedade por meio da “desintegração da cultura”, a escola na sua dimensão reprodutora dessa cultura acaba por reforçar muito mais a conservação do que contribuir para a sua possível superação⁹.

Neste contexto continua a desenvolver-se uma série de tentativas de superação da preocupante problemática por que passa a educação nacional. Estas tentativas são idealizadas e desenvolvem-se pautadas no discurso da chamada “qualidade da educação”. Saviani (2009) identifica em suas análises que dentro da educação brasileira as tentativas de melhoria da qualidade da educação ocorrem de maneira bastante intensa sob uma perspectiva quantitativa em detrimento da qualitativa.

Sob a perspectiva da quantidade estas tentativas têm contribuído, de acordo com o autor, para o processo de conservação dos padrões dominantes na sociedade. Isto pelo fato de que as mudanças de ordem quantitativa nesse contexto pautam-se numa compreensão de que a sociedade encontra-se num estado satisfatório e que, portanto, não necessita mais do

⁹ Na terceira sessão dessa pesquisa abordaremos, mediante o referencial da Teoria Crítica, numa interpretação adorniana, em que medida a educação atualmente cumpre muito mais o papel de “adaptação” que aqui podemos relacionar ao conceito de conservação referido por Saviani (2009).

que simplesmente alguns retoques em sua estrutura¹⁰. Porém, Saviani (2009) ainda nos adverte que “Conseqüentemente, se não é possível modificar significativamente a quantidade sem modificações qualitativas, a recíproca também é verdadeira”. (SAVIANI, 2009, p. 167).

Portanto, as tentativas de mudança e de melhoria da qualidade da educação só podem produzir resultados efetivamente positivos na medida em que operam uma tendência que concilia tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos como pólos inclusivos de um mesmo processo. Tais pólos precisam ainda ser compreendidos sempre em um movimento de contradição entre ambos. A compreensão da quantidade e da qualidade como pólos excludentes entre si tem sido presente no ensino brasileiro, e apresentado resultados bastante negativos para o mesmo¹¹.

Tomar a quantidade e a qualidade como excludentes entre si não contribui para a solução real do problema principal do ensino que apontamos anteriormente no pensamento de Saviani (2009), ou seja, a “desintegração cultural brasileira”, pois nesta perspectiva tal problema acaba sendo deixado de lado.

A razão para isso está no fato de que operando-se por esta exclusão as tentativas de melhoria da qualidade ora incidem sobre os excessos da quantidade, outrora excessivamente sobre a qualidade¹². Somente com a contradição entre estas duas dimensões é que se pode atingir o papel inovador da educação.

Considerando a educação como atividade mediadora de superação do problema da “desintegração da cultural brasileira”, faz-se necessário destacar a importante condição que o autor atribui à escola neste processo. Para ele a escola é um dos instrumentos que pode permitir à sociedade o acesso aos bens culturais produzidos socialmente e conseqüentemente uma possibilidade de superação do referido problema.

Toda esta situação descritiva da cultura brasileira até aqui apresentada – contexto no qual Saviani (2009) afirma o papel principal da educação e a escola como seu instrumento de efetivação – demonstra em primeiro lugar a complexidade do problema em que se encontra o ensino brasileiro. Porém, em segundo lugar, expressa ainda a necessidade imprescindível de uma análise das tentativas de mudanças com o intuito de favorecer a melhoria da qualidade da educação. É, portanto, nestas tentativas que é preciso incidir todo um esforço de reflexão, análise e compreensão de suas reais possibilidades de superação dos problemas aos quais possuem o objetivo de resolver.

¹⁰ SAVIANI, 2009, p. 166

¹¹ SAVIANI, 2009, p. 167

¹² SAVIANI, 2009, p. 167

Desde estas constatações de Saviani (2009) – que conforme já afirmamos datam desde os fins da década de setenta – houve uma grande quantidade de tentativas que seguiram o objetivo afirmado. Assim, ao longo das décadas subseqüentes, estas tentativas estiveram cada vez mais presentes na realidade educacional brasileira.

Esta presença surge desde a criação de documentos legais como a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96”, a Lei 9.424/96 (que dispõe sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF), a Lei 11.494/2007 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), a Lei nº. 10.172/2001 (que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE) e a Lei nº. 11.738/2008 (que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica¹³ e a elaboração dos chamados sistemas de avaliação como é o caso do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o mais recente: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado o ano de 2007¹⁴.

No entanto, não faremos aqui uma análise destas legislações e nem do SAEB ou de outro sistema de avaliação pelo fato de não ser este o foco de nossa análise. Referimo-nos a tais instrumentos apenas como exemplo de que existe uma preocupação e, portanto, uma constante criação e reformulação de tentativas rumo a atingirem a melhoria da qualidade da educação.

Citamos aqui a importância da criação dos sistemas de avaliação pelo fato de serem considerados hoje instrumentos defendidos como meio de criação de políticas públicas que visam a melhoria da qualidade da educação, como aponta Klein e Fontanive: “As políticas públicas que visam melhorar o sistema educacional precisam apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais”. (KLEIN e FONTANIVE, 2009, p. 26).

Contudo, as duas últimas décadas do século XX e início do XXI foram marcadas por ocorrências muito mais amplas do que as citadas tentativas de melhoria da

¹³ Todas as referidas leis estão disponíveis na Fonte Oficial de Legislação Brasileira pelo site: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao> . Acesso em: 05 de Julho de 2011.

¹⁴ O IDEB foi criado no ano de 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep /MEC). Trata-se de um indicador de qualidade para o alcance das metas estabelecidas pelo movimento “Todos pela Educação” (maiores informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336 . Acesso em: 05 de Julho de 2011.

qualidade da educação. Como afirmamos anteriormente, a influência do contexto cultural é a principal fonte para a compreensão não apenas do quadro em que se encontra a educação, mas, sobretudo, a fonte da compreensão dos motivos pelos quais – apesar de toda a atenção direcionada – a educação continua enfrentando a mesma crise.

Ou seja, compreender por que é que as tentativas de melhoria da qualidade da educação, apesar dos grandes esforços para sua efetiva realização e constante reformulação, acabam por não atingir realmente as metas e objetivos de melhoria da qualidade da educação. Ou seja, muitos dos grandes problemas que envolvem a educação continuam existindo.

Vejamos agora, portanto, de que maneira a política econômica do ocidente – o neoliberalismo –, sobretudo, em finais do século XX, interferiu diretamente na educação influenciando no direcionamento e organização da educação de maneira a preservar as orientações ideológicas dominantes e contribuindo para a permanência dos problemas educacionais, inclusive no âmbito da cultura na sociedade ocidental contemporânea.

1.2. Educação e neoliberalismo ao longo do século XX

Historicamente, e de maneira mais precisa a partir da segunda metade do século XX, o peso e a influência da cultura sobre a educação escolar não se distanciou da política econômica vigente na sociedade ocidental e, especificamente, a brasileira. Muito pelo contrário, a força do neoliberalismo no ocidente intensificou sua atenção à educação de maneira a intervir diretamente em sua organização e sistematização de suas idéias e seguimentos (política, administração, currículo e conteúdo).

Esta atenção, por sua vez, não foi desvinculada de uma intencionalidade recíproca aos ideais do mercado no modelo de produção capitalista. Na realidade, houve uma reestruturação da educação de maneira a atender aos interesses deste sistema econômico de forma a conservar sua estrutura e garantir seu crescimento de maneira ininterrupta.

Mesmo diante da intensa luta de interesses presente na sociedade e, portanto, também no cerne da educação, contrapondo uma devida margem de resistência pelo seu caráter dialético, não se pode negar que organizá-la segundo seus próprios interesses tem sido a meta do neoliberalismo.

Entretanto, é necessário responder à pergunta: De que forma o neoliberalismo tem influenciado o processo educativo escolar na sociedade administrada contemporânea?

A resposta à questão anterior está além do sentido que a educação tem adquirido ao longo do século XX e início do XXI. Está ainda muito além da aparência dos problemas enfrentados pela educação neste período. Tal resposta encontra-se nas maneiras pelas quais tanto o sentido quanto os problemas têm sido compreendidos e nas tentativas de resolução destes problemas.

Antes de iniciarmos uma discussão mais detalhada sobre a relação entre o neoliberalismo e a educação, julgamos imprescindível assinalar que esta mais atual forma da política econômica dos países ocidentais – o neoliberalismo – constitui a base de interferência sobre a cultura no sentido em que anteriormente analisamos na perspectiva de Saviani (2009).

Conforme vimos, portanto, todas as tentativas de solução dos problemas educacionais nas últimas décadas têm recaído sobre um objetivo único: a melhoria da qualidade da educação. E é sobre este mesmo objetivo que o neoliberalismo tem estruturado também suas tentativas de resolução destes problemas. Ou melhor, em contrapartida é ainda, sobre os ditames do neoliberalismo econômico, que as principais ações sociais planejadas e desenvolvidas na sociedade têm se fundamentado. Como dirá Silva (1997), a própria idéia de “qualidade” tem se originado sob a égide dos ideais instituídos por esta política econômica.

Silva (1997) analisa a relação entre neoliberalismo e educação observando o processo de introdução dos ideais dessa política na educação, inclusive, no interior das escolas. Tal autor chega a citar e comentar a manchete constante no jornal “Folha de São Paulo” (15/03/1994) onde é apresentada a distribuição de gibis com a Turma da Mônica com o objetivo de ensinar às crianças, essencialmente, os “fundamentos do liberalismo”¹⁵. Isso ocorre em escolas da rede pública da cidade de São Paulo. O próprio título da reportagem é: “Gibi divulga liberalismo nas escolas”.

A partir desta situação Silva (1997) discute a grandiosa importância que a educação recebe dentro do neoliberalismo neste referido momento histórico. Salienta ainda o discurso que o referido material com propósito didático traz no qual atribui ao Estado e à esfera pública a responsabilidade dos problemas socioeconômicos da sociedade em que vivemos e à livre iniciativa (esfera privada) todas as condições de transformar a realidade social revertendo todo este quadro de problemas¹⁶.

¹⁵ SILVA, 1997, p. 11

¹⁶ SILVA, 1997, p. 11

Para o autor, a notícia divulgada no jornal demonstra a importância que a educação adquire no interior do projeto neoliberal contemporâneo. Essa importância é marcada por um dos objetivos neoliberais que é o de fazer da educação um modo de preparação para o trabalho, o qual constitui também um dos objetivos das indústrias. Em relação a este objetivo afirma:

[...] No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1997, p. 12)

Verifica-se, portanto, o engenhoso objetivo educacional do neoliberalismo: por um lado aprimorar a educação de maneira a atender às exigências do mercado de trabalho vigente dirigindo, assim, o papel adaptativo da educação na sociedade capitalista; por outro lado, organizar e dirigir a consciência social a respeito da compreensão das teses neoliberais de modo que as pessoas pensem conforme a lógica do capital aceitando e corroborando para o desenvolvimento e manutenção dos fundamentos do neoliberalismo e do capital como um todo.

Uma outra questão igualmente importante que Silva (1997) destaca na incorporação das “cartilhas em formato de gibi”¹⁷ – como ele próprio se refere ao material apresentado nas escolas – é que as mesmas demonstram a importância estratégica atribuída aos meios de comunicação de massa pelo projeto neoliberal como forma de garantia de sua hegemonia.

Neste sentido, o objetivo neoliberal para com os meios de comunicação de massa subdivide-se em dois:

[...] Essa utilização se traduz não apenas no controle desses meios e em tomar as escolas como um mercado-alvo para os produtos e meios da cultura de massa, mas também em utilizá-los como canal de transmissão da doutrina liberal. O exemplo do gibi da Turma da Mônica ilustra bem esse último aspecto, já que aparentemente a cartilha é distribuída gratuitamente, tendo sido patrocinada por algumas poderosas empresas (Bradesco, Citibank, Unibanco, Shopping Eldorado, Metalac). (SILVA, 1997, p. 12-13)

¹⁷ SILVA, 1997, p. 11

Apesar da força com que o neoliberalismo ataca o campo educacional, este não é o único setor pelos quais ele procura operar sua hegemonia, mas, como afirma Silva (1997), é um dos meios mais expressivos encontrado por ele para exercer seu controle social.

Isto ocorre pelo fato de que é por meio deste mesmo campo que o neoliberalismo realiza, de acordo com o autor, um processo de reelaboração e redefinição das próprias formas de significação social. Este processo de redefinição da representação e significação social tem como resultado uma inversão da maneira como é compreendida a origem dos problemas sociais e, em específico, os da educação. Como ele diz “[...] O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista”. (SILVA, 1997, p. 13-14).

A partir desta inversão das formas de compreensão da origem dos problemas sociais, de acordo com Silva (1997), qualquer outra visão alternativa que caminhe neste objetivo de compreensão e solução destes problemas e que seja oposta ao pensamento neoliberal é imediatamente combatida de maneira a não permanecer na consciência dos grupos que mais padecem destes problemas. Assim, são levados a acreditarem que tais problemas existem por não constituírem ainda um núcleo capitalista¹⁸.

Acreditando nesta situação, o eixo dos problemas educacionais é deslocado da sua verdadeira ordem para outra situação que é justamente aquela pretendida pelo capital. Assim:

Não é irrelevante a esse processo de redefinição das categorias com que pensamos o espaço social a tradução de questões sociais e políticas em questões de moralidade pública, de conduta e de assistencialismo social. Nessa redefinição a solução dessas questões é, além disso, deslocada do espaço público, social e político e é re-situada no âmbito da iniciativa privada. [...] Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade”, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição. (SILVA, 1997, p. 14)

Diante desta questão tão complexa levantada por Silva (1997), é possível identificarmos a dificuldade que o processo de formação adquire nesta sociedade por ele apresentada. Sobretudo, a compreensão dos problemas que circundam este processo é ainda

¹⁸ SILVA, 1997, p. 14

fortemente marcada pela dificuldade de discuti-los num âmbito em que não esteja de uma forma ou outra influenciada pela ideologia capitalista.

Contudo, é importante ainda considerar a relação direta que o projeto neoliberal no Brasil, na forma apresentada por Silva (1997), possui com o processo internacional desta mesma política econômica. “Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional”. (SILVA, 1997, p. 14).

Um outro aspecto que acompanha o projeto neoliberal contemporâneo é o que Silva (1997) chama de “uma espécie de pedagogia mais ampla” que se apropria da compreensão que a nova direita possui das tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição, sendo que, caso esta manipulação não seja devidamente compreendida, não é possível empreender qualquer projeto de resistência às interferências do neoliberalismo sobre as instâncias sociais, inclusive à educação. E neste processo de manipulação, a apropriação e utilização das novas tecnologias da comunicação de massa recebem uma imprescindível importância.

Para Silva (1997), a importância atribuída à mídia no processo de manipulação do desejo deve-se ao fato de que esta constitui uma das ‘pedagogias’ utilizadas pelo projeto neoliberal para alcançar e garantir a adesão e o apoio popular e, dessa maneira, dar continuidade a seu processo de desenvolvimento e expansão por toda a esfera pública¹⁹.

A não compreensão e, mais ainda, a não consideração das formas pedagógicas pelas quais opera o projeto neoliberal de expansão e conquista da sociedade, impedem, na visão de Silva (1997), a realização das tentativas contrárias de superação das causas negativas advindas destes mecanismos de expansão. Principalmente porque estas pedagogias, uma vez estrategicamente organizadas de maneira a manipular o afeto, os desejos e a cognição da população adquirem as formas mais sutis de engano, onde muitas vezes os próprios intelectuais não percebem que suas tentativas de superação dos problemas sociais acabam por reproduzi-los.

Portanto, é importante partirmos dessa consciência para que nossas compreensões não se atrelem às falsas idéias de origem dos problemas e muito menos deixemos de reconhecer os dispositivos pedagógicos – que, embora fortes, são os mais sutis – que orientam o processo educativo de maneira a reproduzir as mazelas educacionais. Como afirma Silva (1997):

¹⁹ SILVA, 1997, p. 15

A luta entre sistemas alternativos de sociedade não é uma luta intelectual entre atores bem intencionados para determinar qual o melhor sistema de sociedade – apesar de Habermas e seus apelos liberais em favor da ação comunicativa –, mas uma luta em torno de recursos materiais, na qual uma variedade de instrumentos culturais e simbólicos são utilizados para produzir visões e conceitos sociais conflitantes. Esse aspecto “educativo” escapará àqueles que se concentrarem apenas em suas propostas explicitamente educacionais, isto é, em suas propostas para a educação institucionalizada. (SILVA, 1997, p. 16)

Dessa maneira, pensar em sistemas alternativos para os problemas instalados pelo avanço do neoliberalismo é, antes de tudo, como diz Silva (1997), identificar as formas pelas quais este produz uma determinada realidade que impede as pessoas de pensarem uma outra realidade. Ou seja, estabelece-se uma única forma de pensar a realidade, bem como seus problemas que é a forma instituída pelo capital. E embora tal situação ocorra numa esfera mais ampla da educação, sua interferência na dimensão mais restrita também está presente²⁰.

É neste contexto que, mais uma vez, é imprescindível destacar o papel do controle dos meios de comunicação de massa como instrumento de “criação” de uma realidade – a realidade capitalista – e das próprias formas de compreender a realidade. Isto também pela relação que este instrumento estabelece com a manipulação do afeto, desejos e cognição das massas, o qual resultará, como irá afirmar Silva (1997), num mecanismo de fabricação da representação da realidade e envolvimento dos desejos do espectador/consumidor.

As ações que o neoliberalismo desenvolve sobre a cultura na sociedade capitalista são decisivamente amplas. Sua interferência sobre a consciência social da realidade tem o poder de mistificar toda esta realidade construindo idéias falsas sobre os problemas, no caso, os da educação. Um exemplo disso é uma outra inversão – além daquelas aqui já apresentadas – da maneira como os problemas são situados e compreendidos. Esse exemplo é dado por Silva (1997) em relação à compreensão dos problemas educacionais.

Segundo o autor, é comum ocorrer a transformação de questões de ordem política em questões de ordem técnica. Desta forma, estes problemas deixam de ser considerados como resultados de um processo em que ocorre uma distribuição desigual e, portanto, uma falta de acesso aos recursos e materiais simbólicos da cultura – ou seja, o problema da desintegração cultural assinalado por Saviani (2009) – para serem

²⁰ SILVA, 1997, p. 16

compreendidos puramente como questões técnicas de eficácia ou ineficácia na administração de materiais e de recursos humanos²¹. É nesse sentido que:

[...] a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. (SILVA, 1997, p. 18-19)

O principal problema dessa situação não significa em querer se afirmar que os problemas técnicos não existam, ou, que não tenham nenhuma relação com a crise da educação na sociedade capitalista contemporânea, mas, sim no fato de que tais problemas acabam por substituir a discussão e, conseqüentemente, levam a incompreensão de problemas que têm origem no âmbito da política e da cultura.

Esta situação se agrava mais ainda no instante em que as tentativas de melhoria da qualidade da educação – no interior do projeto neoliberal – são, de acordo com Silva (1997), formuladas e desenvolvidas a partir desta compreensão dos problemas educacionais, ou seja, como problemas de ordem técnica. Portanto, “É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total”. (Silva, 1997, p. 19).

O discurso da qualidade na sociedade contemporânea adquiriu uma aceitação e uma posição completamente defensiva tanto do ponto de vista das idéias quanto do ponto de vista da prática. Tanto que nas duas dimensões estão presentes as tentativas de promover este discurso.

Analisando a questão do discurso da qualidade, Enguita (1997, p. 95) faz a seguinte afirmação:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Ou seja, na atualidade da realidade educacional, em meio à imensidão de problemas que a entornam, todas as iniciativas congregam entre si, a priori, um objetivo

²¹ SILVA, 1997, p. 18

principal que é o da melhoria da qualidade da educação e do ensino. Isto ocorre, evidentemente, mediante uma determinada compreensão do que vem a ser essa “qualidade” a qual se referem e pela qual buscam.

Conforme vimos, na realidade neoliberal a compreensão da significação deste termo, bem como o seu uso, está relacionada diretamente aos objetivos de desenvolvimento e manutenção da tendência neoliberal. E como afirma Silva (1997) “É difícil discordar da descrição da atual situação educacional feita pelo discurso neoliberal. É mais difícil ainda ficar contra a proposta de mais qualidade, sobretudo quando essa ‘qualidade’ é anunciada como “total”. (SILVA, 1997, p. 19).

Mas não significa, porém, que o discurso e a própria busca pela qualidade não sejam pertinentes na atual conjuntura da educação ocidental e, exclusivamente, em sua situação brasileira. O problema é, novamente, o fato de que o neoliberalismo tem o poder de convencer a sociedade a tomar essa questão não pela via de uma origem pública e cultural, mas sim essencialmente pelas formas técnicas pautadas nos ideais do capitalismo contemporâneo²².

Sendo assim, a única saída proposta pelo autor seria “[...] poder rejeitar a própria idéia de *qualidade total*, o que equivaleria rejeitar toda a noção neoliberal de educação”. (SILVA, 1997, p. 21). Mas, a tendência que o discurso da qualidade total em educação no âmbito do neoliberalismo tem em relacionar a sua idéia de “qualidade” a de “progresso” constitui uma forte barreira às formas de negação deste mesmo discurso. É neste mesmo sentido que – conforme analisaremos mais a frente desta pesquisa – que Adorno (1985) vai dizer que: “[...] nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural”. (ADORNO, 1985, p. 135).

Sendo assim, no âmbito da discussão do que seria promover um processo de desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação, estaria presente a tendência conservadora dos mecanismos de redefinição da realidade produzida pelo programa neoliberal. Desta maneira:

[...] é importante compreender que quando um discurso deste tipo se torna hegemônico ele não apenas coloca “novas” questões, introduz novos conceitos e categorias; ele, sobretudo, desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas. (...) Ele tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um

²² SILVA, 1997, p. 19-20

futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. (SILVA, 1997, p. 21)

Está aí inserida, nestas palavras de Silva (1997), uma outra tendência inerente à atual sociedade capitalista que é a formulação de um futuro para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação. No entanto, esta “ajuda” que a sociedade recebe para se pensar este futuro, bem como as ações programadas – inclusive aquelas já executadas – não estão imunes ao controle ideológico do capital. E isto é corroborado pela própria organização neoliberal que a educação – bem como o processo de formação resultante deste – está sujeita.

Voltando ainda à intenção neoliberal de tornar a educação um essencial instrumento de preparação para o trabalho, está presente o discurso que promove o julgamento da escola atual. Para Silva (1997), é a partir desta questão que no neoliberalismo parte-se da idéia de que é por meio dos interesses de competitividade e de lucro que a escola é avaliada, ou seja, pela sua capacidade de corresponder a estes interesses, e não para suprir as reais carências dos grupos que ela atende.

Contudo, como o próprio autor admite, não se trata de negar a importância que a escola tem em relação à preparação para o trabalho, mas sim de inserir esta necessária preparação no interior das reais necessidades que os envolvidos neste processo carecem. E, atendidas estas necessidades, a educação escolar cumpra seu verdadeiro papel de superar o principal problema da educação que, no caso do Brasil, por exemplo, – conforme assinalou Saviani (2009) – é a “desintegração cultural brasileira”.

Por último, cabe aqui destacarmos mais uma tendência do projeto neoliberal na sociedade em que vivemos. Trata-se de uma luta contra a chamada “memória popular”, como afirma Silva (1997). Segundo ele, há uma tendência em se partir de um aspecto de “novidade” inerente ao neoliberalismo e, desta maneira, deixar de pensar a história das lutas populares no interior do capitalismo. Assim:

A estratégia de supressão da memória histórica se une aqui à estratégia de redefinição de velhas categorias e da produção de novas para criar um clima favorável aos objetivos empresariais de lucro e expansão – inerentemente antagônicos aos interesses dos grupos populares. A educação é alvo estratégico dessa ofensiva 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. (SILVA, 1997, p. 28)

Diante desta condição a que a educação está sujeita na sociedade capitalista caracterizada pelo neoliberalismo reside a necessidade de instaurar uma crítica constante pautada numa reflexão direta e ininterrupta sobre as formas pelas quais se operam as propostas de mudança dentro deste contexto social e histórico. E é neste sentido que Silva (1997) insere ainda o papel do professor enquanto um dos agentes no processo de articulação desta reflexão. Só assim, segundo ele, é possível compreender e colocar em jogo tanto a “política da pedagogia” quanto a “pedagogia da política” para que seja esclarecido todo o processo ideológico inserido tanto em uma quanto em outra instância e, partir de então, superar os verdadeiros problemas enfrentados pelas educação.

1.3 O perfil do indivíduo no contexto neoliberal contemporâneo

Conforme temos apresentado até aqui é notório o papel que o significado do termo “qualidade” tem adquirido no cerne do contexto neoliberal, tornando-se a base de todo e qualquer discurso que se articula na tentativa de explicar ou prescrever formas ou metodologias para todos os âmbitos da esfera social. No entanto, é notório também o quanto as compreensões acerca deste termo, considerado a “pedra angular” tanto nas tentativas de conservação ou de mudanças, têm se apresentado desvinculadas de uma reflexão crítica sobre aquilo que de fato elas vêm nomear.

A situação requer maior atenção ainda na medida em que, como diz Gentili (1997), houve duas mudanças com a incorporação da qualidade: primeiro foi um deslocamento do problema da democratização para o da qualidade; em segundo, uma incorporação dos conteúdos que norteiam a discussão da qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo da educação²³.

Contudo, não se trata de negar a necessidade e a busca pela melhoria da qualidade de toda e qualquer ação que o ser humano venha a realizar. Trata-se, na verdade, de procurar compreender em que medida aquilo que está sendo compreendido como qualidade está contribuindo de fato para o verdadeiro papel da educação – superar a desintegração da cultura e, assim, da própria formação humana em si –, ou, ao contrário, está contribuindo para acirrar ainda mais a origem deste problema.

²³ GENTILI, 1997, p. 116

Enguita (1997) afirma que atualmente nenhum discurso ou ação social – inclusive no campo na educação – desenvolve-se de maneira alheia ao discurso da qualidade. Afirma, ainda, que mesmo aqueles que por um motivo ou outro não se sentem à vontade para utilizar o termo acabam se sentindo obrigados a fazer tal ação como forma de justificar suas propostas. É diante disso que ele diz que a ‘qualidade’: “De um simples termo ou expressão transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum.” (ENGUITA, 1997, p. 95).

Assim, uma vez instaurada uma “palavra de ordem” no interior de um processo tão complexo – como ocorre, sobretudo, na educação – emerge instantaneamente a necessidade de buscar possíveis vinculações ideológicas que possam interpor resistência ao processo de esclarecimento da realidade social e das formas pelas quais esta mesma ideologia opera para favorecer os interesses de uma determinada classe. Principalmente se esta classe for a dominante.

Isto constitui uma necessidade de primeira instância na medida em que, conforme já dissemos, é considerado o principal objetivo da sociedade capitalista e que por meio do neoliberalismo torna-se um discurso onipresente. Enguita (1997) faz uma importante observação a respeito desta questão dizendo:

Entretanto, o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro. A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e a igualdade de oportunidades, que eram então os curingas desse jogo. (ENGUITA, 1997, p. 96)

Este breve pensamento de Enguita (1997) expressa uma situação imprescindível a ser considerada no momento em que a “qualidade” se converte em princípio de melhoria da educação e do ensino. É preciso, portanto, analisar se a formação que resulta desta chamada “educação de qualidade” de fato encontra-se numa condição suficientemente favorável para a superação da alienação que é, no pensamento de Adorno (1995b), o ápice da formação (*Bildung*).

Discutindo a origem da “palavra de ordem” hoje em educação – ou seja, a qualidade – Enguita (1997) comenta que o conceito desta, desde o seu aparecimento e utilização, fez aparecer diferentes tipos de realidade compatível consigo. Assim, inicialmente, a qualidade da educação se identificava, geralmente, com mudanças mais quantitativas como

dotação de recursos materiais e humanos para o sistema educacional, investimentos financeiros, quantias gastas com cada aluno, elevação salarial dos professores, números de alunos para cada professor, etc. Esta forma de conceber e medir a qualidade, segundo Enguita (1997), conviveu durante a política do chamado Estado do Bem-Estar²⁴.

Posterior a esta caracterização da qualidade, surge num segundo momento uma atenção voltada para o processo. Essa idéia, segundo o autor, embora advenha do pensamento empresarial, foi incorporada à educação na medida em que passou-se a considerar como critérios de qualidade do ensino aspectos como taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc²⁵.

A construção do sentido da qualidade da sociedade capitalista é um processo que envolve o compartilhamento de agentes e grupos que possuem interesses, muitas vezes, inteiramente distintos. Mas, isto não significa que estas contradições sirvam de supressão ou até mesmo de eliminação do conceito. Trata-se, inclusive, de uma maneira completamente articulada de manter viva esta palavra de ordem. Como diz Enguita (1997, p.99):

Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem que conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem.

Assim, é por este mesmo motivo que as lutas empenhadas no passado voltadas inteiramente para a solução do problema da qualidade por meio da busca e provimento de necessidades quantitativas até hoje coexistem no meio educacional. Porém, a atenção principal agora se volta ao processo de maneira muito mais intensa à questões qualitativas. Inclusive as próprias necessidades quantitativas só são admitidas se estiverem imediatamente vinculadas com pressupostos de melhoria da qualidade dos processos.

No entanto, como afirma Enguita os critérios da qualidade nem sempre estão atrelados ao programa anterior do desenvolvimento da igualdade. Isto porque, dentro do mercado, a busca pela qualidade se faz por meio de um acesso que não ocorre sob uma base social em que é possível obter os mesmos produtos de maneira independente da classe social a que o indivíduo pertença. E se considerarmos a educação como um “produto” e a escola como um “mercado” em que os produtos culturais podem ser adquiridos, conforme refletiu Silva

²⁴ ENGUITA, 1997, p. 98

²⁵ ENGUITA, 1997, p. 96

(1997), é evidente que a qualidade enquanto critério não estará acessível da mesma forma a todos.

Deste modo:

Na luta individual e grupal pelos privilégios sociais, o que a educação oferece, mais que a oportunidade de adquirir uma formação em si melhor ou pior, é a ocasião de adquirir símbolos de status que logo se valorizarão nos mercados de trabalho e de bens materiais simbólicos. Na competição entre escola pública e privada por exemplo, a segunda acaba ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já por si própria a busca por um ensino de qualidade. A suposta qualidade de um ou outro ensino se associa, além disso, à suposta qualidade da pessoa, não tanto como resultado quanto como ponto de partida. Os alunos brilhantes “merecem” um ensino de qualidade, os da massa não, mas a seqüência se inverte para pressupor o brilhantismo de todos que acodem às escolas de qualidade, independente do fato de que para isso basta possuir os recursos econômicos necessários. (ENGUIITA, 1997, p. 108)

A situação descrita por Enguita (1997) demonstra o quanto a busca por melhor qualidade pode contribuir indiretamente para um processo de ampliação da desigualdade. Até porque este conceito não se encontra presente na literatura do mercado de onde, segundo ele, a educação na sociedade neoliberal herdou não apenas o termo “qualidade” e seu sentido, mas, inclusive, seu processo de busca, valorização e desenvolvimento.

1.4 As perspectivas futuras para a educação e suas relações com o neoliberalismo

Entre as formas mais atuais de aparecimento e uso do conceito de “qualidade” está a criação e utilização de expressões que também trazem com bastante intensidade um ar de alternativa para a presente crise vivida pela educação.

Trata-se de expressões que fomentam um discurso que toma diversas compreensões a respeito da educação como um processo que diante das várias “mudanças” que vem ocorrendo na sociedade ocupa um papel fundamental. Este papel é o de orientar a sociedade de forma a acompanhar e a enriquecer este processo de mudança constante de maneira a evitar qualquer processo de exclusão ou de desvio da tendência em que caminha o ‘avanço’ da sociedade.

Estas expressões, de certa maneira, têm orientado uma grande tendência de estudos que se apresentam como uma mudança radical da educação, sobretudo, diante do

conhecimento. Entre estas expressões encontram-se: “Educação Integral”, “Educação do futuro”, “Sociedade do conhecimento” entre outras²⁶.

Vejamos agora em que consiste cada uma delas e de que maneira elas aparecem dentro do discurso educacional em relação à qualidade e, sobretudo, no sentido de “futuro”. Começemos primeiro pela “educação integral”.

Apesar da expressividade que a chamada educação integral vem adquirindo atualmente no meio educacional, de acordo com Coelho (2004), trata-se de um tema muito pouco investigado no Brasil. Segundo a autora, as tentativas de implantação desta modalidade de educação foram iniciadas desde o período em que Anísio Teixeira exerceu sua função pública voltada para o campo educacional, sendo esta tentativas desenvolvidas por meio de políticas públicas²⁷.

Desde então ocorre um longo processo de estruturação e organização para que a educação integral possa ser instituída de maneira eficiente. Assim, além da dificuldade que é a implantação desta educação, como assinala Coelho (2004), existe ainda certa variedade de concepções do que venha a ser a educação integral.

Na tentativa de compreender as origens do conceito de educação integral com o objetivo final de verificar qual ou quais são as concepções de educação integral existentes hoje no meio educacional, a autora faz a seguinte afirmação que nos ajuda a compreender melhor o que ela vem a ser:

[...] é importante destacar que *tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral*: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. Esta concepção foi mais intensamente trabalhada pelos teóricos do Anarquismo, no início do século XX. (COELHO, 2004, p. 04)

Coelho (2004) alerta que esta compreensão fundada no pensamento de teóricos anarquistas, dos quais ela chega a citar nomes como Bakunin, Kropotkin, Proudhon e Malatesta, constitui por meio do uso de conceitos políticos uma determinada base para o que viria a ser a educação integral.

Porém, com Anísio Teixeira, os objetivos da educação integral, de acordo com Coelho (2004), adquire um objetivo social mais condizente com os ideais para o

²⁶ Estas têm sido expressões amplamente utilizadas, sobretudo, no discurso educacional contemporâneo.

²⁷ COELHO, 2004, p. 03

desenvolvimento do país. Nessa visão política mais desenvolvimentista em que se encontra o país na época de Anísio, inicia-se uma perspectiva em relação à educação integral como forma de fornecer ao cidadão – ou melhor, à criança – uma formação completa que contribua para o progresso. Diante disto, Coelho (2004) ressalta que: “[...] podemos dizer que a concepção de *educação integral de Anísio* tem, como uma de suas bases, *a formação para o progresso, o desenvolvimento industrial*, caracterizando-a assim pelos aspectos político-desenvolvimentistas”. (COELHO, 2004, p. 08).

A pesquisa realizada por Coelho (2004), que, como já dissemos, procurou analisar as concepções de professores, gestores e outros profissionais que trabalham diretamente com a educação integral em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro²⁸, obteve um resultado bastante interessante. Embora tenha sido uma conclusão parcial no momento da publicação do trabalho desta autora que aqui utilizamos, ela chegou à conclusão de que ainda hoje existe uma visão progressista em relação à educação integral, podendo ser relacionada de certa forma à visão anteriormente apresentada pelos anarquistas e, principalmente, por Anísio Teixeira: Ela diz:

Todavia é importante destacar que há resposta e depoimentos encaminhando nossas conclusões para uma concepção progressista de educação integral, em que predominam atividades educativas amplas, possibilitadoras de uma formação mais completa do aluno, trabalhadas através de práticas criativas e interdisciplinares. (COELHO, 2004, p. 16)

Partindo destas conclusões, podemos verificar que nos dias atuais, apesar da existência de uma série de características próprias que a educação integral vem assumindo, há certa tendência em inserir a educação integral no processo de preparação para a vida capitalista. Isto significa que é possível ocorrer uma forte organização desta modalidade de educação de forma a atender os requisitos do mercado de trabalho, sobretudo, o conhecimento adquirido e o comportamento esperado.

Agora nos voltaremos para uma outra expressão também amplamente utilizada na educação atualmente: a chamada “educação do futuro”.

Ao longo dos últimos anos a “educação do futuro” parece ter sido apreendida como sendo um caminho positivo para uma formação que possibilite às pessoas uma integração aos novos paradigmas de maneira consciente e crítica. No entanto, percebe-se uma ênfase a esta expressão de maneira mais intensa no campo educacional a partir da

²⁸ As escolas analisadas são os chamados CIEPs: Centros Integrados de Educação Pública.

publicação da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2005), produzida por Edgar Morin.

Porém, mais uma vez é importante admitirmos que, por não havermos realizado uma pesquisa histórica sobre as origens da expressão educação do futuro, não podemos aqui afirmar sua inexistência na literatura educacional ou no próprio discurso da educação anteriormente ao lançamento desta obra. Mas, devido a uma série de trabalhos produzidos por este autor sobre o que venha a ser a educação do futuro e de tantos outros que o sucederam – Kupfer (2000), Moran (2004), Eça (2010), Demo (2005), Gadotti (2000), Delors (1998), e tantos outros, cada um a partir de suas perspectivas teóricas – é possível notarmos que se trata de uma expressão situada de maneira mais precisa neste momento em que vivemos: finais do século XX e início do XXI.

Morin (2005) discute a educação do futuro analisando, em primeiro plano, a forma como tanto o conhecimento e o pensamento têm sido estruturados e utilizados nos últimos tempos na educação. Ou seja, o autor faz toda uma caracterização, sobretudo do pensamento que tem constituído a base de interpretação da realidade do mundo para que, relacionando-a a uma outra forma de estruturação, descrever o que viria a ser a educação do futuro. Para isso são necessárias profundas mudanças que, de acordo com Morin (2005), para que ocorram, são necessários alguns “saberes”: daí a expressão sete saberes.

A obra citada de Morin (2005) – *Os sete saberes necessários à educação do futuro* – é dividida em sete capítulos. Cada capítulo faz a apresentação de um dos “saberes” necessários à educação do futuro. São eles: Capítulo I – “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”; Capítulo II – “Os princípios do conhecimento pertinente”; Capítulo III – “Ensinar a condição humana”; Capítulo IV – “Ensinar a identidade terrena”; Capítulo V – “Enfrentar as incertezas”; Capítulo VI – “Ensinar a compreensão” e Capítulo VII – “A ética do gênero humano”.

Na qualificação do pensamento que caracteriza a condição oposta ao que de fato Morin (2005) propõe como saberes necessários à educação do futuro, encontra-se o que ele chama de “paradigmas”. Segundo ele um paradigma promove uma influência soberana em qualquer teoria, doutrina ou ideologia, exercendo assim uma ação de controle sobre o pensamento consciente.

Assim, na tentativa de definir o que vem a ser um paradigma, Morin (2005) o faz mediante uma descrição sobre a maneira que este influencia na dimensão do pensamento, na compreensão da realidade e, portanto, da existência humana. Dessa forma, ele afirma que é por meio do paradigma utilizado que se estabelece quais são os “conteúdos-

mestres” da inteligibilidade e também as chamadas “operações lógicas-mestras”. Ou seja, é por meio do paradigma que são selecionadas as concepções e idéias que serão aceitas em um discurso, ou teoria, bem como aquelas que serão rejeitadas. Segundo Morin (2005) os paradigmas estão inseridos culturalmente na consciência dos indivíduos²⁹.

Portanto, um dos problemas fundamentais no que tange ao paradigma vigente na sociedade de maneira determinante é seu caráter redutor. E esse reducionismo consiste na simplificação da compreensão da realidade. Morin (2005 nomeia-o de “paradigma da simplificação”. Por sua vez este paradigma vincula-se ao que o autor ainda chama de “grande paradigma do Ocidente”, identificado como paradigma cartesiano.

A classificação do paradigma simplificador como paradigma cartesiano deve-se ao fato de que este último tem como propriedade a separação entre sujeito e objeto, promovendo uma dupla visão do mundo: “[...] de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino”. (MORIN, 2005, p. 27).

A solução para o problema acarretado pelo paradigma simplificador seria, de acordo com Morin (2005), a apropriação de um novo paradigma: o paradigma da “complexidade”. Segundo ele: [...] Somente o paradigma complexo implicação/distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica”. (MORIN, 2005, p. 26).

São várias as asseverações de Morin (2005) para a necessidade de uma educação diferente; uma educação do futuro. Porém, em seu discurso, o aspecto que mais supõe tal necessidade são as “incertezas do conhecimento” no momento contemporâneo. Para ele, a grande quantidade de descobertas ao longo século XX, que provocaram entre outras coisas a negação de certezas que antes eram consideradas verdades imutáveis. Isto fez com que a humanidade não pudesse mais aceitar passivamente as verdades advindas da ciência formuladas essencialmente no paradigma simplificador cartesiano.

Estas incertezas do conhecimento, de acordo com Morin (2005), precisam ser consideradas no processo do que ele chama de *reforma do pensamento* para a necessária mudança de paradigma – do simplificador para o complexo. Ao propor a reforma do pensamento o autor ainda adverte que a influência das compreensões redutoras e

²⁹ MORIN, 2005, p. 24-25

simplificadoras prejudica muito mais o campo das ciências humanas do que o das ciências físicas. Daí a importância tão direta do paradigma da complexidade para com a educação.

Assim, a educação será mais uma vez o mecanismo que contribuirá decisivamente para a mudança de paradigmas. Mas, não é qualquer educação. É a educação do futuro. Como afirma Morin:

Por isso a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (MORIN , 2005, p. 61)

Percebe-se claramente em Morin (2005) que o compromisso principal da educação é orientar as pessoas a se integrarem em um mundo que não pode ser mais explicado pelas formas como o conhecimento e o pensamento historicamente foram compreendidos e utilizados. Um dos motivos desta incompatibilidade parece estar relacionado com o caráter de mudança por que passa a sociedade em finais do século XX e início do XXI. Estas transformações são intensamente singulares no âmbito da história humana:

A amplitude e a aceleração das transformações atuais parecem pressagiar mutação ainda mais considerável do que aquela que fez as pequenas sociedades arcaicas de caçadores e coletadores sem Estado, sem agricultura nem cidade, passarem do neolítico, às sociedades históricas que há oito milênios se desenvolveram no planeta. (MORIN, 2005, p. 75)

É neste sentido que a educação do futuro – ou educação para o futuro – tem sido orientadora dos objetivos de muitas propostas educacionais voltas para uma melhoria da qualidade da educação. Mesmo quando não inserida como um princípio fundador destas propostas encontra-se como perspectiva, sobretudo, nos discursos que procuram evidenciar um caráter de inovação e de progresso nas mesmas.

Esta imagem tem aparecido em muitas ocasiões relacionadas à idéia de preparação da sociedade para uma nova orientação no mundo do trabalho e das rápidas transformações por que passa a sociedade capitalista, atingindo inclusive um grau de maior harmonia entre as diferentes culturas em detrimento das contradições da visão reducionista do paradigma simplificador. Não se perde, portanto, no discurso da educação do futuro uma visão um tanto humanista do homem.

Um exemplo do que foi dito pode ser encontrado na Resolução/FNDE/CD/Nº 51, de 15 de dezembro de 2008³⁰, que estabelece critérios para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem o fomento à produção de material pedagógico-formativo e de apoio didático para a EJA (Educação de Jovens e Adultos), à formação de educadores, coordenadores e gestores e à publicação de experiências de EJA todos com ênfase na Economia Solidária³¹.

No menu de notícias do MEC (Ministério da Educação) aparece a seguinte manchete a respeito da Economia Solidária: “Economia Solidária: educação do futuro”. A notícia apresenta – embora de maneira breve – o projeto regulamentado pela resolução citada no parágrafo anterior. Nela há a transcrição de uma fala do diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Jorge Telles, a respeito desta iniciativa do MEC em relação à Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a notícia ele diz o seguinte: “É um passo adiante na implementação de uma educação do futuro. Queremos preparar os jovens e adultos de hoje para o mundo do trabalho de amanhã. É uma maneira de equalizar as oportunidades, oferecendo a esse público condições de gerenciar o potencial produtivo e a visão de empreendedorismo”³².

Diante deste exemplo é possível identificarmos certa tendência em utilizar a expressão “educação do futuro” no sentido de qualidade, ou seja, de uma educação melhor do que a existente e apta a preparar as pessoas para o mundo do trabalho – ou seja, para o mundo da atual sociedade capitalista. É importante destacar ainda que este é apenas um de tantos outros exemplos que aparecem cotidianamente nas mídias de situações envolvendo a educação do futuro em discursos que procuram qualificar positivamente as propostas que estas defendem.

Contudo, o que pretendemos chamar a atenção para a questão da utilização da expressão “educação do futuro” é sua vinculação às tentativas puramente voltadas para a adaptação da sociedade às transformações sociais da atualidade. E neste sentido, tal educação

³⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/res051_15122008.pdf. Acesso em: 12 de Julho de 2011.

³¹ De acordo com a definição presente no sítio do Ministério do Trabalho (http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/ecosolidaria_oque.asp) a Economia Solidária consiste num jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver de forma a não explorar o outro nem destruir o meio ambiente. Assim, de acordo com o texto: “[...] compreende-se por economia solidária o conjunto de atividades econômicas de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito, organizadas sob a forma de autogestão”. Acesso em: 12 de Julho de 2011.

³² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11860&catid=204. Acesso em: 12 de Julho de 2011.

não se encontra distante das propostas neoliberais da educação já discutidas anteriormente nesta pesquisa.

Isto significa, de acordo com nosso objetivo, que a utilização de tal expressão tem sido feita muitas vezes de maneira ausente de uma reflexão crítica que considere os determinantes sociais relacionados ao modo de produção em que vivemos – o capitalismo –, a política econômica vigente e o modo como a sociedade tem se apropriado do conceito de educação do futuro.

De maneira congruente às expressões já aqui apresentadas – “educação integral” e “educação do futuro” – aparece também a expressão “sociedade do conhecimento”. Tal expressão parece ter sido bastante aproximada da educação do futuro por muitos pesquisadores.

Gadotti (2000), num artigo intitulado “*Perspectivas atuais da educação*” publicado na revista “São Paulo em Perspectiva”, escreve o seguinte subtítulo: “Para *pensar a educação do futuro*”. Nele, o autor faz uma breve apresentação dos *quatro pilares* discutidos na obra “Educação: um tesouro a descobrir”, de Jacques Delors (1998). Iniciando a discussão, faz a seguinte afirmação:

Jacques Delors (1998), coordenador do “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência da **sociedade do conhecimento** a necessidade de uma *aprendizagem ao longo de toda a vida* (Lifelong Learning) fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação. (GADOTTI, 2000, p. 09, **grifo nosso**)

Ou seja, as expressões “educação integral”, “educação do futuro” e “sociedade do conhecimento” aparecem, geralmente, sempre aproximadas nos discursos contemporâneos de educação e, na maioria das vezes, situados em um mesmo período histórico – finais do século XX e início do XXI. Como é possível observar na afirmação anterior de Gadotti (2000), geralmente tais expressões são compreendidas como consequências uma das outras.

Porém, assim como ocorre com as demais, existe um contexto ao qual se refere a chamada sociedade do conhecimento. Embora seja mais presente, a sociedade do conhecimento divide ainda espaço com uma outra: a “sociedade da informação”. Ambas, por sua vez, estão circunscritas ao processo atual de constantes transformações, de acordo com o pensamento de Morin (2005) – inclusive diante do âmbito das transformações tecnológicas.

Na verdade: “[...] As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da *era da informação*”. (GADOTTI, 2000, p. 03).

De acordo com Gadotti (2000), a era da informação é marcada pelo avanço das tecnologias e das operações rápidas de informações. Isso só foi possível, segundo ele, devido ao desenvolvimento da internet. Porém, destaca que o uso intensivo das novas tecnologias da informação ainda é recebido diante de muitas barreiras sociais. Entre elas destaca-se a própria cultura revestida na sociedade:

A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da televisão e a da *informática*, particularmente a linguagem da internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação a distância com base na Internet. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, *a cultura digital*. (GADOTTI, 2000, p. 05)

A superação destas barreiras culturais ao uso das novas tecnologias está relacionada, assim, ao papel atual da escola. Isto porque, na interpretação de Gadotti (2000), a principal função da escola é a de ensinar a pensar criticamente, e para isso é necessário que esta domine cada vez mais novas tecnologias e linguagens, entre elas, principalmente, a eletrônica³³.

No entanto, estas perspectivas de mudança decorrem da forte presença da complexidade hoje na sociedade. Ou melhor, pela força com que o paradigma da complexidade está sendo recebido nos meios educacionais. Segundo Gadotti (2000), as palavras complexidade e holismo – palavras chaves dos paradigmas holomônicos, como ele se refere – são cada vez mais utilizadas. Destacando as características deste paradigma, Gadotti (2000) destaca a unificação do saber, do conhecimento, da valorização do cotidiano, do vivido, a singularidade, o entorno, etc³⁴.

Contrapondo este paradigma ao anterior – o simplificador – Gadotti diz:

Para os defensores desses novos paradigmas, os paradigmas clássicos – identificados no positivismo e no marxismo – seriam marcados pela ideologia e lidariam com categorias redutoras da totalidade. Ao contrário, os paradigmas holomônicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e sua criatividade, valorizando o micro, a

³³ GADOTTI, 2000, p. 05

³⁴ GADOTTI, 2000, p. 05

complementaridade, a convergência e a complexidade. (GADOTTI, 2000, p. 05)

Portanto, é neste contexto de mudança paradigmática que tem sido situada a era da informação, a sociedade do conhecimento.

Contudo, a esse respeito Gadotti (2000) vem analisar uma questão importantíssima que é a compreensão do conceito de sociedade do conhecimento amplamente divulgada atualmente tanto pela mídia quanto pela própria literatura educacional na última década. Em relação a esta definição faz a seguinte afirmação:

Costuma-se definir nossa era como a era do conhecimento. Se for pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores, pode-se dizer que se vive mesmo na era do conhecimento, na sociedade do conhecimento, sobretudo em consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. (GADOTTI, 2000, p. 07)

Esta afirmação torna-se riquíssima na medida em que a sociedade do conhecimento vem constituindo a base de um discurso articulador para a exigência de um constante processo de acumulação de saberes que tem como resultado um processo de degradação da formação na sociedade administrada, ou seja, a geração do processo de semiformação (*Hallbildung*) como veremos nos próximos capítulos.

Torna-se ainda também importante no instante em que afirma estarmos vivendo a era da informação, do conhecimento – da sociedade do conhecimento – mas, ao mesmo tempo inexistente uma reflexão sobre o que vem a ser esta sociedade, suas características e, muito menos, sobre as características desse conhecimento ao qual se refere.

Gadotti (2000) ainda reitera que, no sentido mencionado acima, mesmo considerando o fato de que grande parte da população ainda se encontra excluída do acesso a tais conhecimentos, é possível afirmar que já ingressamos na era da informação.

Porém, é necessário que olhemos com bastante cautela para esta questão aparentemente tão progressista do conhecimento. É preciso averiguarmos em que medida este discurso está de fato contribuindo para o esclarecimento da sociedade. Em relação a este aspecto, é imprescindível considerarmos ainda uma outra afirmação importantíssima de Gadotti:

Todavia, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos. Isso está sendo possível graças às *novas tecnologias* que estocam o conhecimento, de forma prática e

acessível, em gigantescos volumes de informações, que são armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, amigável e flexível. (GADOTTI, 2000, p. 07)

A partir desta reflexão de Gadotti (2000) é possível verificar que o termo conhecimento tem sido aplicado de maneira análoga ao termo “informação”, mas, há uma grande diferença entre ambos, pois os dados e informações são transmitidos, geralmente, de maneira completamente difusa e, portanto, a reflexão se faz necessária para relacioná-los devidamente e, só então, constituírem-se em conhecimento.

Neste sentido, talvez o termo informação correspondesse melhor à situação a que se refere quando emprega a expressão sociedade do conhecimento. Isto porque o que ocorre é um virtuoso acesso a informações que, por sua vez, é orientado de acordo com as exigências que se apresentam na sociedade quanto à aquisição destas informações.

Sendo as novas tecnologias o meio essencial à propagação destas informações e se considerada apenas a sua aquisição, não haverá mais a necessidade de um espaço reservado à apropriação do conhecimento, pois este, confundido como meras informações, pode ser adquirido em qualquer lugar necessitando apenas de uma ferramenta tecnológica de acesso: um computador ou uma televisão, por exemplo. Isto é possível na medida em que:

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, busca “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. (GADOTTI, 2000, p. 07)

Apesar das asseverações de Gadotti (2000) sobre a questão da sociedade do conhecimento o mesmo não nega a necessidade dos avanços tecnológicos, e é neste sentido que relaciona esta questão como condição inerente à educação do futuro. Para ele atualmente o conhecimento é o grande capital da humanidade³⁵. E por isso é necessário que todos tenham acesso ao mesmo, o que significa que este não pode ser um bem a ser vendido ou comprado. Neste sentido, “Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente”. (GADOTTI, 2000, p. 08).

³⁵ GADOTTI, 2000, p. 08

No entanto, apesar de ser um bem de propriedade pública, Gadotti (2000) reconhece que “[...] diante da falta de políticas no setor, acabaram surgindo ‘indústrias do conhecimento’, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico”. (GADOTTI, 2000, p. 08).

Poderíamos fazer a seguinte pergunta neste momento: de que forma a escola se insere neste contexto em que o conhecimento parece não mais estar reservado a um só espaço? Em resposta a ela, neste momento de nossa discussão, achamos oportuno considerar aqui, também algumas reflexões de Gadotti (2000). Segundo o autor, a escola precisa ser questionadora desta sociedade e também deste conhecimento, liberando seu papel de emancipação por meio da reflexão.

A escola neste emaranhado de informações não pode permitir apenas, como diz Gadotti (2005), uma atualização de conhecimentos. Ela precisa ir muito mais além:

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar de conhecimento superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. (GADOTTI, 2005, p. 08)

Embora seja esta uma tarefa importantíssima da escola, consideramos ainda que é preciso ir muito além dessa consideração feita nesta citação de Gadotti (2005). Consideramos que é preciso questionar o próprio conhecimento da sociedade do conhecimento e, indo mais além, questionar e refletir sobre os dispositivos de origem deste conhecimento e de como ele pode interferir no processo de formação humana na sociedade administrada em que vivemos.

É preciso discutir ainda uma questão que – embora atualmente seja bastante polêmica, inclusive entre as ciências sociais – configura uma divisão temporal muito marcante na cultura em que vivemos. Trata-se da noção de ‘pós-modernidade’.

Julgamos importante esta questão pelo fato de que todo este cenário pelo qual vem passando a sociedade capitalista contemporânea, sobretudo, em relação às mudanças de paradigmas que apresentamos anteriormente, vem sendo considerado como um fenômeno que integra uma época a que muitos pensadores denominam como pós-modernidade.

Colom (2004) em sua obra *A (des) construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*, é um dos estudiosos que têm analisado

todo este fenômeno que expomos como uma condição da pós-modernidade. No entanto, não faremos aqui uma análise completa de sua obra na tentativa de apresentar todas as relações que este autor estabelece entre a pós-modernidade e as perspectivas da educação do futuro. Abordaremos apenas alguns aspectos pontuais que na referida obra se relacionam com a questão do acúmulo de saberes que temos o objetivo de discutir nesta pesquisa, uma vez que os conhecimentos (saberes) são relacionados por Colom (2004) para com a modernidade.

Colom (2004) inicia o capítulo quatro da referida obra com a seguinte afirmação:

Reconhecemos por modernidade as propostas culturais do liberalismo, ou seja, do pensamento, das formas de vida, das manifestações estéticas, etc., desenvolvidas após o iluminismo, que, apesar do que nos diga Habermas, não foi mais do que uma estratégia do Antigo Regime para conseguir sua perduração. A modernidade surge, então, no contexto da sociedade burguesa, do liberalismo econômico pós-iluminismo, que torna o seu discurso sobre a bondade da natureza que já preconizara Jean-Jacques Rousseau e se desenvolve à medida que avançam a democracia e o capitalismo. (COLOM, 2004, p. 69)

Diante desta sucinta definição de modernidade, Colom (2004) situa também o marco temporal da modernidade. Segundo o autor, a modernidade se desenvolve nos séculos XIX e XX. É nela que se inserem, portanto, nomes importantes como Schiller, Hegel, Victor Hugo, Henri Rousseau, Proust, Joyce, Huxley, etc. Como vimos com Gadotti (2000), é na modernidade que se encontra o paradigma simplificador, segundo Morin (2005). Colom (2004) também faz esta consideração.

Colom (2004) também defende que foi o surgimento das novas tecnologias da informação, corroboradas pela globalização, que fez com que ocorresse uma mudança na cultura e esta tivesse que se adequar às novas condições da sociedade³⁶. E a partir disto destaca:

Em conseqüência, diz-se que, na pós-modernidade, surge uma sociedade com algumas novas necessidades, geradora então de uma nova cultura e ainda, inclusive, de novas formas de saber, de acordo com as necessidades que se manifestam. Tudo isso muito mediatizado, tal como dissemos, pelo surgimento das novas tecnologias em todos os âmbitos individuais e sociais, de tal forma que a cultura, o pensamento próprio que se dá na pós-modernidade, seria o que já se está impondo em nossos dias como uma antecipação do que se possa chamar, talvez, de a esfera cultural do futuro. (COLOM, 2004, p. 70)

³⁶ COLOM, 2004, p. 70

Assim, entende-se a partir desta afirmação que se inicia uma nova cultura na sociedade e que o saber acompanha esta mudança cultural que é motivada pelas novas tecnologias.

No entanto, o aspecto principal a que Colom (2004) chama a atenção em relação à pós-modernidade é a mudança das condições pelas quais o saber emerge. Esta mudança – repetindo novamente – que ocorre devido ao desenvolvimento das novas tecnologias está inserida no próprio processo de mudança da sociedade. Portanto, afirma Colom “[...] se a sociedade muda, não há dúvida de que mudam as condições a partir das quais o saber emerge”. (COLOM, 2004, p. 71).

Mas, este relativismo do saber, do qual fala Colom (2004), que provém das novas tecnologias da informação está acompanhado de um “desaparecimento da história”. Isto porque:

A sociedade tecnológica é a sociedade da informação, da transmissão instantânea de dados, na qual não é necessária a transcendência para o futuro e onde, portanto, a história desaparece, já que fica reduzida à memória dos grandes computadores que guardam os dados necessários para a instantaneidade do homem e para as suas necessidades. [...] O saber transforma-se então no sustento da informação que é, por sua vez, o determinante da nova sociedade. (COLOM, 2004, p. 71)

A fonte do saber agora encontra-se organizada de uma nova maneira. Esta nova maneira, por sua vez, segue as necessidades imediatas do homem na sociedade que deve acompanhar para que de fato possa ingressar na nova cultura emergente.

Colom (2004) cita como exemplo dessa mudança, pela qual vem passando a cultura na pós-modernidade em relação às novas formas de emergência do saber, a desvalorização ou, para utilizar suas próprias palavras, o desaparecimento do valor da ciência³⁷. Ou seja, o desenvolvimento científico que possibilitou o desenvolvimento econômico e social da sociedade burguesa (como a construção de grandes máquinas) é agora substituído pela informação advindas das novas tecnologias.

[...] na sociedade que vai surgindo na pós-modernidade, fundamentada na informação em nome da tecnologia, o valor da ciência desaparece, de tal maneira que o valor do saber estará fundamentado no utilitarismo; ou seja, no conhecimento das linguagens das atuais máquinas, que, assim, demandam novas redes de distribuição – as redes telemáticas e de

³⁷ COLOM, 2004, p. 72

comunicação – que devem tornar possível o transporte da nova mercadoria: a informação. (COLOM, 2004, p. 72)

Diante desta situação em que o valor da informação se encontra, Colom (2004) conclui³⁸ que na pós-modernidade o conceito econômico das mercadorias se transforma no conceito da informação, e que – como disse também Gadotti (2000) – o capital agora está na informação.

Também nós concluímos a partir deste quadro que apresentamos em relação à pós-modernidade que as expressões “educação integral”, “educação do futuro” e “sociedade do conhecimento” possuem uma forte vinculação ao discurso pós-moderno.

1.5 Mais algumas considerações sobre o conhecimento

Até o momento procuramos realizar uma análise da condição do conhecimento na sociedade neoliberal e sua vinculação com a tendência pós-moderna do discurso contemporâneo no campo da educação. Procuramos evidenciar a valorização que nesta sociedade o conhecimento tem recebido enquanto acúmulo de informações na maior quantidade e no menor espaço de tempo possível.

Apresentamos ainda que esta valorização deve-se ao sentido que a informação adquiriu na sociedade capitalista contemporânea onde, como afirmaram Gadotti (2000) e Colom (2004), com o desenvolvimento das novas tecnologias transforma-se no próprio capital social.

Portanto, devido a essas relações estabelecidas entre o conhecimento e os referidos discursos atualmente, e considerando a forte influência do neoliberalismo na educação é necessário questionarmos as pretensões ideológicas que se articulam no tocante à defesa destes conhecimentos. Contudo, diante desta condição que o conhecimento enquanto acúmulo de informações adquiriu torna-se imprescindível analisar e considerar as reflexões que os modernos têm feito em relação às teses apresentadas pelos pensadores ditos pós-modernos.

Frigotto (1997) analisando, no cerne do sistema de produção capitalista, a crise do modelo *fordista* de organização e gestão do trabalho – devido ao desenvolvimento das novas tecnologias que, por meio da redefinição do padrão de acumulação, alterou as bases

³⁸ COLOM, 2000, p. 72

da reprodução da força de trabalho – discute o quanto a educação foi utilizada como meio de ajuste da sociedade para esta nova organização. Analisa ainda a maneira como conhecimento se insere neste processo.

Diante deste contexto, o autor analisa as perspectivas dos “homens de negócio” em relação à educação e busca apresentar no plano teórico-histórico o significado das teses da sociedade do conhecimento³⁹.

Em relação aos “homens de negócio”, Frigotto (1997) destaca o discurso apologético dos mesmos em defesa de uma educação que privilegie a formação do cidadão trabalhador voltada para a apropriação das novas formas de produção baseadas no avanço da tecnologia. Esta exigência por uma educação que prepare a mão-de-obra para atuar nas indústrias com alta tecnologia origina-se do objetivo de “[...] efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista”. (FRIGOTTO, 1997, p. 38).

Ao proceder a esta análise Frigotto (1997) destaca a necessidade de perquirir o tecido histórico-social para que possa ser possível compreendermos devidamente como se dá a formação de uma consciência a respeito de uma situação – no caso a da educação –, bem como a partir de quais condições se originam uma determinada necessidade, sobretudo, no âmbito social.

Segundo Frigotto (1997) é possível compreendermos as alternativas educacionais em disputa hegemônica hoje a partir de uma análise sobre a seguinte questão:

[...] o embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras plotam-se sobre uma mesma materialidade, em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial, ainda que não exclusivo. (FRIGOTTO, 1997, p. 36)

A partir desta perspectiva é possível identificarmos o duelo estabelecido entre as tentativas de se ajustar o processo educativo em favor dos interesses da classe dominante e, ao mesmo tempo, assegurar também o suprimento das dominadas – no caso, a classe trabalhadora. Ambas as necessidades originam-se e se desenvolvem de forma

³⁹ FRIGOTTO, 1997, p. 34.

antagônica no processo histórico social e a educação coexiste como articuladora entre os ideais tanto de uma classe quanto da outra⁴⁰.

Neste sentido é que Frigotto (1997) afirma que o progresso técnico que tem como ação a ampliação das necessidades humanas e de sua liberdade encontra-se sob a lógica integradora do lucro do sistema privado, resultando assim, na mesma medida, a exclusão social. Porém não se trata de uma ação do destino, mas sim de algo que foi produzido historicamente.

Diante desta condição, é importante destacar que:

[...] a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas de *resistência* nem de se identificar nas novas demandas dos *homens de negócio* uma postura dominante maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. (FRIGOTTO, 1997, p. 36)

É compreensível que a transmissão do conhecimento que se encontra em domínio da esfera privada para as mãos da esfera pública com vistas à satisfação das necessidades humanas passa pela identificação e compreensão dos discursos que corroboram para o impedimento desta passagem. Um exemplo destes discursos são as teses da sociedade do conhecimento.

Frigotto (1997) afirma que os defensores da sociedade do conhecimento sem *classes* – é importante destacar este termo – sustentam seus discursos na idéia de que esta nova sociedade encontra-se fundada numa “[...] *economia global onde o principal recurso é o conhecimento, o qual não teria limites e estaria ao alcance de todos, opera dentro de um nível ideológico e apologético*”. (FRIGOTTO, 1997, p. 37).

Este discurso no qual se estrutura a defesa às teses da sociedade do conhecimento, segundo o autor, encontra corroboração na concepção dos *economistas filantropos* a respeito da educação aos quais se referia Marx. Estes economistas defendiam uma formação que preparasse o operário no maior número possível de atividades industriais

⁴⁰ FRIGOTTO, 1997, p. 36

para que encontrasse emprego facilmente em outro lugar caso fosse despedido do local onde trabalhava em decorrência da substituição do mesmo pelas máquinas⁴¹.

Frigotto (1997) ainda destaca que a sociedade do conhecimento, atualmente – que se insere nesta perspectiva dos marxistas filantropos – é considerada “[...] uma nova ‘qualidade’ da educação escolar e dos processos de qualificação e requalificação das forças de trabalho”. (FRIGOTTO, 1997, p. 37-38). E, neste sentido, podemos também inferir que daí decorre grande parte da forte aceitação que este discurso encontra atualmente na sociedade capitalista contemporânea.

Paralelo a este discurso em defesa da sociedade do conhecimento aparece ainda uma série de conceitos que são inseridos no sentido de justificar tal defesa. Entre eles Frigotto (1997) cita a “globalização”, “integração”, “flexibilidade”, “competitividade”, “qualidade total”, “participação”, “pedagogia da qualidade” e ainda a defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador”. Todos eles se relacionam na medida em que exercem um papel de integração no interior da economia mundial⁴².

Assim, como já destacamos anteriormente a partir das análises de Frigotto (1997), não se trata de puramente negar a expansão das formas de acesso ao ensino, mas sim de verificar o impacto da forma como esse acesso tem sido realizado pode causar diversos aspectos negativos ao processo de formação humana na medida em que ocorre também a insatisfação das necessidades humanas devido à prioridade de atendimento aos interesses do capital.

Frigotto (1997) utiliza o termo “cognitariado” ao referir-se ao proletariado demonstrando a relação que o conhecimento estabelece com o campo de trabalho no interior da sociedade do conhecimento quando comparado ao pensamento dos economistas filantropos. Neste contexto é importante destacar que o controle exercido pelas novas formas de reprodução do capitalismo sobre a educação influencia todo o âmbito do processo educativo.

No campo da educação e formação, o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da “*polivalência*” ou de conhecimentos que permitam a “*policognição*”. (FRIGOTTO, 1997, p. 52)

⁴¹ FRIGOTTO, 1997, p. 37

⁴² FRIGOTTO, 1997, p. 41

Explicando o que vem a ser a policognição, Frigotto (1997) insere-a na expressão “*policognição tecnológica*” afirmando que se trata de uma busca por atender às exigências e necessidades que o novo sistema produtivo capitalista adquire a partir da redefinição tecnológica.

Quando o controle do processo educativo atinge o âmbito dos conteúdos organizando-se segundo determinados princípios ideológicos que atendem a interesses particulares é o momento em que se completa – no caso da escola – o controle da formação proporcionado por ela.

Atualmente um exemplo que vem se relacionando ao problema do ajuste dos conteúdos aos interesses produtivos do sistema capitalista e que demonstra na mesma medida o quanto as necessidades humanas de uma formação no sentido da *bildung* são relegadas em segundo plano é o discurso do “adaptar-se à realidade”. Frigotto (1997) faz uma interessante análise de como a escola se vê obrigada a orientar seu currículo de modo a atender às exigências do capital segundo um discurso ideológico que se disfarça em expressões correntes da pedagogia. Assim ele diz:

Pela lógica linear do “adaptar-se à realidade”, a escola tende a tornar-se uma espécie de *bruaca* onde tudo cabe e dela tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc. Neste período, propôs-se o aumento substantivo de disciplinas na escola primária para atender às diferenças regionais. Exemplar para entender-se os desdobramentos desta perspectiva, é o depoimento de um subsecretário Estadual de Educação que se deparou com um processo cuja solicitação era de se criar, na escola fundamental, as disciplinas de suinocultura e avicultura. A justificativa era de que se tratava de uma região onde se criavam muitos suínos e muitos frangos. (FRIGOTTO, 1997, p. 63)

Este exemplo ilustra o quanto o sistema produtivo tem se apropriado de conceitos típicos do discurso educacional contemporâneo e a partir deles estabelecido propostas que orientem a escola a se organizar em todos os aspectos – inclusive por meio de seus conteúdos a integrar sua formação a tais exigências.

Neste momento de nossa reflexão, principalmente pelas afirmações e pela conclusão a que pressupostamente esperamos encontrar, julgamos importante ressaltar que as interferências da cultura vividas atualmente na sociedade capitalista – a dizer, na sociedade administrada – contribuem diretamente com o declínio da formação (*Bildung*), conforme abordaremos posteriormente. Esta interferência, diante do que temos verificado até o momento, é motivada decisivamente pelo capital.

Acreditamos na importância dessa ressalva pelo fato de que atualmente existem várias afirmações negativas na literatura educacional contemporânea a respeito da legitimidade desta interferência. Esta posição diante do capitalismo que aparece fundada nos discursos pós-modernos e pós-estruturalistas tem como consequência a desconsideração de aspectos imprescindíveis para a compreensão da problemática por que passa a educação.

Neste sentido, consideramos importante a seguinte constatação de Apple:

Com o crescimento da literatura pós-moderna e pós-estrutural nos estudos culturais e educacionais críticos, entretanto, tendemos a nos afastar muito apressadamente de tradições que continuam a ser repletas de vitalidade e a fornecer *insights* essenciais sobre a natureza do currículo e da pedagogia que dominam as escolas em todos os níveis. Assim, por exemplo, o simples fato de que a classe não explica tudo não pode ser usado como uma excusa para negar seu poder. Este seria um sério erro. A classe é naturalmente, um construto analítico assim como um conjunto de relações que têm existência fora de nossas mentes. (APPLE, 1997, p. 190)

Devido a isso, Apple (1997) ainda destaca que é necessário um excessivo cuidado quando trabalhamos com a categoria “classe”, pois, o fato de que muitas pessoas possam não se identificar ou agir de maneira congruente com as formas apresentadas pelas teorias que interligam identidade e ideologia a partir da posição de classe a qual pertençam, não significa que a classe não exista mais.

Apple (1997) discute a importância de não se ignorar a influência da classe a qual os indivíduos pertencem e, muito menos, da força maciça estruturadora do capitalismo⁴³. Segundo sua compreensão, este fator se torna imprescindível na medida em que os discursos educacionais críticos têm apresentado um risco muito grande quando se apóiam numa visão desarticulada destas questões. E um destes riscos, segundo ele, é a “perda de memória”, e uma grande parte das pesquisas atualmente que se consideram críticas não tem sido mais do que uma questão de moda⁴⁴.

Para o autor estas pesquisas costumam mudar de teoria para teoria partindo, muitas vezes, da equivocada idéia de que quanto maior a dificuldade de compreensão de uma determinada coisa melhor sua qualidade.⁴⁵

Apple (1997) considera esta lógica de produção de pesquisas críticas um problema também, na medida em que muitas delas procuram abordar questões vinculadas a problemas relativos às lutas contra a dominação e a subordinação nas universidades, por

⁴³ APPLE, 1997, p. 191.

⁴⁴ APPLE, 1997, p. 191

⁴⁵ APPLE, 1997, p. 191

exemplo, a partir de simples associações retóricas com teorias mais “atuais”, negando ganhos que foram obtidos em outras tradições de pesquisa. A esse respeito Apple dá o seguinte exemplo:

[...] Ou pode na realidade estar efetuando uma regressão, tal como ocorre, por exemplo, na reapropriação de Foucault como apenas mais um teórico (um pouco mais elegante) do controle social, um conceito desacreditado e a-histórico que nega o poder dos movimentos sociais e dos agentes históricos. (APPLE, 1997, p. 191)

Não pretendemos realizar aqui uma análise valorativa sobre as teorias foucaultianas. O exemplo acima é considerado apenas uma situação que ilustra em que medida o discurso pós-moderno se distancia do pensamento materialista histórico e evidencia o caráter contraditório entre as duas tendências de pensamento.

Voltemos à questão essencial que procuramos evidenciar que é a valorização do acúmulo de saberes existente hoje na sociedade que tem como resultado sua transformação em uma necessidade de acúmulo. Procuramos mostrar também o quanto este acúmulo parte de uma exigência da nova forma de organização do modo de produção capitalista no qual vivemos hoje. Neste sentido é possível percebermos o quanto a educação escolar está envolta por esta organização.

A interferência do processo educativo tanto em relação à gestão quanto ao tipo de conhecimento que é disseminado nas instituições de ensino envolve desde a educação básica até à universidade. Inclusive esta última contribui muito para a valorização do acúmulo de informações.

Apple (1997), em análise sobre o quadro do conhecimento das universidades norte-americanas – mas que ele mesmo afirma haver movimento parecido em sociedades similares a esta –, procura identificar a existência e a identificação de qual tipo de conhecimento está sendo considerado como de “*alto status*” nas universidades.

Segundo sua análise, o conhecimento que vem ganhando maior notoriedade nas instituições superiores é o chamado conhecimento “técnico-administrativo”. Contudo, não apenas conhecimento, mas também a implantação de soluções técnicas para os problemas⁴⁶.

Porém, para a realização desta análise Apple (1997) faz uma difícil e, segundo ele, perigosa ação para que se possa compreender o processo de reconstrução do papel da universidade para atendimento das necessidades e exigências da racionalização

⁴⁶ APPLE, 1997, p. 189

econômica do mercado capitalista atual. Esta ação é a de mercantilizar o conhecimento para que possamos compreender como ele se insere no fluxo do capital e desta forma adquirir o valor e as características encontradas hoje⁴⁷. Deste modo ele diz:

[...] A fim de avançar, precisamos pensar sobre o processo de mercantilização, especialmente sobre as formas pelas quais o conhecimento e as instituições são reificadas de modo que elas possam ser empregadas para extrair mais-valia. Estranhamente também eu tenho que mercantilizar o conhecimento a fim de compreender como ele se encaixa no fluxo do capital. (APPLE, 1997, p. 192)

Apple (1997) faz tal afirmação lembrando que ele mesmo passou um grande tempo tentando desreificar o conhecimento procurando afirmar seu caráter tanto de construção de significado quanto de corporificação de construções passadas⁴⁸. Porém, acredita que sem esta atitude dificilmente entenderá o que vem ocorrendo com o conhecimento no ensino superior.

As universidades, na medida em que se integram na lógica de produção de conhecimento veiculada pelo capital, transformam o conhecimento também em um bem do qual pode provir lucro. Para melhor compreender, vejamos a seguinte reflexão de Apple:

Gostaria que pensássemos no conhecimento como uma forma de capital. Da mesma forma que as instituições econômicas são organizadas (e algumas vezes desorganizadas) de modo que classes e frações de classes particulares aumentem sua quota de capital econômico, assim também instituições culturais tais como as universidades parecem fazer a mesma coisa. Elas jogam um papel fundamental na acumulação de capital cultural. (APPLE, 1997, p. 192)

A expressão capital cultural a qual se refere Apple (1997) – como ele próprio adverte – não possui o mesmo significado dado por Pierre Bourdieu. Isto porque, de acordo com Apple (1997), o sentido a que Bourdieu atribui a esta expressão leva em consideração que o papel da universidade seria o de distribuir o conhecimento aos estudantes, o qual cada um o assimilaria a partir das condições dadas pela sua vinculação cultural. Mas, para Apple (1997) esta idéia não permite compreender o papel da universidade em relação à produção de um outro capital cultural: o conhecimento técnico-administrativo⁴⁹.

⁴⁷ APPLE, 1997, p. 192

⁴⁸ APPLE, 1997, p. 192

⁴⁹ APPLE, 1997, p. 193

A ênfase dada ao conhecimento técnico-administrativo emerge como uma necessidade na universidade na medida em que, como conclui Apple (1997), a economia capitalista avançada precisa deste tipo de conhecimento “[...] para se tornar mais sofisticada na maximização de oportunidades para a expansão econômica, para o controle cultural e comunicativo e para a racionalização”. (APPLE, 1997, p. 193).

Porém, Apple (1997) lembra que o objetivo em relação à produção deste tipo de conhecimento não é sua distribuição para os estudantes e para a sociedade em geral, mas sim o de expandir sua produção de maneira sofisticada e que esteja disponível para uso. Diante deste quadro, Apple (1997) conclui que o problema não está necessariamente na produção deste tipo de conhecimento, mas sim na maneira como ele é empregado na economia capitalista.

O controle da produção e organização do consumo destes conhecimentos técnico-administrativos – na medida em que são transformados em mercadoria – contribuem para a estruturação do acúmulo de saberes, ou melhor, da acumulação de um determinado tipo de saber. Este tipo de conhecimento é a informação rápida, ampla e necessária para o atendimento das necessidades imediatas que as pessoas possuem em relação às exigências do mercado capitalista – e não o atendimento às necessidades humanas.

Esta necessidade de acúmulo de saberes segundo a lógica de acumulação do capital apresenta um impacto profundo sobre a formação dos indivíduos na sociedade administrada. E é este impacto que analisaremos na próxima seção. Abordaremos necessariamente este impacto pelo próprio viés do acúmulo de saberes procurando compreender de que maneira esta acumulação impede o desenvolvimento da construção da experiência formativa. Afirmamos aqui e reafirmaremos sempre que julgamos necessário ao longo deste trabalho que não temos o objetivo de realizar uma análise a respeito das contradições estabelecidas atualmente entre quantidade e qualidade, mesmo porque consideramos a aquisição de conhecimentos um fator determinante no processo de construção da experiência formativa e de emancipação humana. O que pretendemos destacar é que tipo de conhecimento impede esta experiência – e porque impede – e qual tipo contribui para a construção da mesma.

É evidente que esta abordagem na qual situaremos o conhecimento se referirá ao seu caráter qualitativo, mas não no sentido de negar a quantidade ou simplesmente privilegiar a qualidade. Acreditamos que ambas as dimensões devem andar juntas, pois, como diz Enguita (1997): “[...] O acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um

problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa.” (ENGUITA, 1997, p. 96).

Para desenvolvermos esta análise partiremos dos pressupostos teóricos dos filósofos frankfurtianos, em especial Adorno e Horkheimer, incluindo também as contribuições de importantes estudiosos brasileiros destes filósofos.

Na próxima seção faremos uma apresentação da chamada Escola de Frankfurt e de seus principais pensadores e como se estrutura a formação (*Bildung*) na sociedade administrada a partir da categoria de Indústria Cultural. Em seguida, apresentaremos de que maneira o sentido adquirido socialmente pela educação hoje, bem como o seu papel de adaptação do indivíduo à sociedade, contribui para uma forma de acúmulo de saberes que negligencia a construção da experiência formativa.

2. O PROCESSO FORMATIVO NUMA SOCIEDADE ADMINISTRADA

O abandono de uma terminologia historicamente definida, a contínua reformulação de conceitos e o recomeçar dos filósofos, a preocupação com expressões neutras e a busca de originalidade são traiçoeiras. Todavia, não se deve acusar a inteligência, mas sua falta de conexão com os problemas historicamente colocados. Os pensamentos mais abstratos podem ter um significado mais real do que uma colocação de problemas aparentemente concreta, que, na sua forma de expressão, se serve das palavras mais corriqueiras e populares. Prefere-se aqui sobretudo a esfera artesanal e rústica. Quanto mais se perde a relação consciente com as lutas históricas, mais firmemente reiteram os filósofos que seu modo de pensar tem chão firme e raízes sob seus pés – uma imagem auxiliar que esclarece bem aquela falha na sua sustentabilidade. (HORKHEIMER, 1990, p. 117)

O processo formativo atual parece obsoleto. Os problemas educacionais insinuam não haver mais solução. Tudo se relaciona à contemporaneidade e esta se apresenta ora como possibilidade, ora como o epicentro das degenerações sociais. Os pensamentos objetivados em conceitos e apresentados em discursos afirmativos variam substancialmente tanto em essência quanto na forma. Todos se dizem conhecedores da realidade social em que vivem.

O movimento de escolarização com vistas a uma sociedade perfeita, iniciada no ocidente de maneira mais estruturada a partir da sociedade grega, obteve dimensões e diferentes atenções através dos tempos, não apenas em intensidade, mas em aspectos de qualidade e essência. Isto parece evidente diante da maneira como compreendemos o processo histórico atualmente.

No entanto, conforme abordamos no capítulo anterior, vivemos uma época em que a formação educacional tem recebido uma forte atenção e, ao mesmo tempo, ambígua diante das infinitas mazelas que lhe recaem dia após dia. Tal ambigüidade pode ser diagnosticada pelo próprio senso comum quando afirma que as novas gerações são indiferentes ao processo educacional, seja no seio da família ou na escola. Esta crítica popular vai além, e acusa o próprio governo de negligência devido às políticas públicas que parecem contribuir para o caos que se instala incessantemente.

Por outro lado, a orla das pesquisas voltadas para a melhoria da qualidade da educação multiplica-se num ritmo acelerado e contínuo. A própria esfera legal desenvolvida para a garantia desta qualidade vive uma constante atualização de si mesma para

acompanhar a imensa gama de propostas com o objetivo de fazer progredir os meios do processo de formação escolar na sociedade de um modo geral.

Na sociedade capitalista contemporânea, o objetivo de melhoria da qualidade do ensino, como destacou Saviani (2009), não se instaura propriamente na garantia do acesso à cultura mais desenvolvida da sociedade e da integração social. Mas acima de tudo busca atingir a melhoria da qualidade de vida de todo e qualquer cidadão.

Porém, como vimos anteriormente, esta qualidade também é classificada e determinada por meio de sua contribuição social, ou melhor, ao atendimento do modo de produção capitalista.

Uma expressão que tem sido amplamente empregada no sentido de nomear esta educação que busca sintetizar a soma de todos os objetivos educacionais voltados a constituir uma educação de qualidade é a chamada “educação integral”, no sentido em que identificamos em Coelho (2004). Porém, sua origem não se encontra puramente nos propósitos das políticas educacionais, mas na própria realidade. As políticas corroboram na medida em que institucionalizam uma prática que tem origem nas necessidades da própria realidade social do país.

Como diz Cavaliere (2002):

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral. (CAVALIERE, 2002, p. 250)

É sobre esta possibilidade de regulação e conservação das condições de existência dadas dentro da esfera social em que se encontra – principalmente no caso da sociedade administrada onde a semiformação (*Hallbildung*) possui uma grandiosa influência como veremos – é que existe a necessidade da reflexão sobre as verdadeiras contribuições destas propostas educacionais.

A partir desta situação uma questão deve ser destacada: a necessidade do desenvolvimento de um chamado espírito crítico nos indivíduos para que se tornem cidadãos

conscientes de seus direitos e deveres, e desfrutem de uma verdadeira participação na sociedade.

Esta questão é compreendida dentro do pensamento educacional atual, de modo praticamente unânime, como fator indispensável para a construção de uma sociedade mais desenvolvida.

Mas diante de tais condições, e considerando todo o esboço das interferências do modo de produção capitalista – sobretudo, por meio da política econômica neoliberal que descrevemos no capítulo anterior –, algumas questões parecem pertinentes: qual o significado que atualmente vem sendo apresentado em relação à palavra crítica? O que correntemente se compreende por emancipação? A educação atual realmente estaria contribuindo para a formação de pessoas mais críticas e conseqüentemente para uma sociedade emancipada?

Embora o tema principal destas questões esteja presente nos discursos das políticas educacionais fundadas no neoliberalismo, como destaca Silva (1997), os princípios teóricos e as visões construídas atualmente nas concepções do papel da educação e da escola oriundas destes discursos parecem não atingi-las em profundidade. Geralmente, também, não conseguem inseri-las no movimento histórico de desenvolvimento da humanidade de forma dialética e verdadeiramente crítica.

O que estaria acontecendo?

2.1. Os desafios da consciência histórica

Não obstante a evidência peculiar agregada desde há muito, não parece ser aqui desprezível reiterar a afirmação de que compreender e apresentar a realidade social objetiva, não constitui uma tarefa concernente à época científica que se propagou de maneira mais ferrenha a partir do século XV. Inclusive qualquer religião confirmaria isso.

Mas, a necessidade de tal reiteração deve-se ao fato de que esta visão parece estar esquecida, ou, no mínimo, em desuso. Assim, a necessidade de compreensão da realidade vinculada ao processo de disseminação do conhecimento não é uma atitude típica de um mundo capitalista atual, de uma sociedade em constante mudança como é diariamente reafirmado, mas uma necessidade de toda a existência histórica humana.

Quando se reflete sobre os problemas sociais que assolam a humanidade e busca-se os fundamentos das causas destes é comum a retomada do modo de vida dos povos

antigos e da forma como se organizavam para o desempenho das atividades de produção e reprodução da vida material.

Tal atitude é uma tentativa de traçar uma linha que demonstre uma trajetória com continuidades e descontinuidades em relação a tudo aquilo que constituiu o desenvolvimento das sociedades até os dias de hoje e as possíveis relações entre o que existe no presente e no passado social. No entanto, este retrospecto tem sido realizado na maioria das vezes, com o intuito de ressaltar o quanto a sociedade contemporânea evoluiu desde a constituição das primeiras civilizações, exaltando assim, sempre uma visão progressista e positivista do desenvolvimento social.

Mas, diante desta constatação linear de progresso, a discussão dos problemas contemporâneos tem sido feita mediante uma compreensão que os coloca não apenas como fatos isolados na história – como têm feito muitas filosofias idealistas –, mas, sobretudo, como resultados da mentalidade vigente na sociedade atual. Desta mesma forma ocorre com o problema da formação educacional na época contemporânea.

Discutir tal comportamento diante das relações históricas pode soar incoerente aos que fortemente afirmam os discursos desenvolvimentistas das ciências sociais contemporâneas, os quais aludem à tomada de uma nova *consciência histórica*, que encontrou desde a Alemanha moderna uma preocupação filosófica intensa, adquirindo entre os contemporâneos uma nova caracterização. Como diz Gadamer (2003) “... A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior.” (GADAMER, 2003, p. 17).

Tal afirmação de Gadamer (2003), obviamente, não corresponde a uma compreensão hipostasiada da continuidade histórica. Mas afirmar que existe o que ele próprio chama de uma “nova consciência histórica” significa estabelecer uma dialética entre o presente e o passado. Segundo Gadamer (2003), o contraste entre as duas temporalidades ocorre justamente pela nova forma insurgente. Não fosse por isso, o novo deixaria de sê-lo, uma vez que só é real na medida em que se afirma contra determinada coisa⁵⁰. Assim:

A consciência que hoje temos da história difere fundamentalmente do modo pelo qual anteriormente o passado se apresentava a um povo ou a uma época. Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião. Os efeitos dessa tomada de consciência histórica manifestam-se, a todo instante, sobre a atividade intelectual de nossos contemporâneos: basta pensarmos nas imensas subversões espirituais de nossa época. (GADAMER, 2003, p. 17)

⁵⁰ GADAMER, 2003, p. 14

Se esta consciência constitui hoje um fato no pensamento crítico das ciências sociais, sua transposição para o pensamento social, de um modo geral, parece não corresponder à mesma intensidade. Ou, pelo menos, não no mesmo rigor.

A título de exemplo desta questão está a afirmação de Colom (2004) em relação ao “desaparecimento da história” devido ao modo como os saberes (informações) são compreendidas e utilizadas atualmente mediante o advento das novas tecnologias que garantem a “instantaneidade” do acesso à informação.

Diante deste exemplo, e voltando à visão historicizadora dos problemas sociais no sentido apresentado por Gadamer (2003), e aqui em destaque o da educação, faz-se presente novamente a constatação feita anteriormente de que de todos os lados e de todas as formas surgem constantemente explicações e sugestões para a melhoria da qualidade da educação.

Mas é preciso não esquecer que muitas destas pesquisas encontram-se inseridas na descrição feita por Apple (1997) de que não passam de uma questão de moda. Isto porque, embora procurem abordar os problemas de maneira crítica, acabam contribuindo para o que ele chama de “perda de memória” na medida em que não se enraízam devidamente na análise do processo histórico.

É importante destacar ainda que apesar da influência do pensamento popular cotidiano no processo de descrição dos problemas educacionais, os resultados obtidos pelas ciências sociais, sobretudo os estudos desenvolvidos pelas chamadas “ciências da educação”, tornam-se hegemônicos. Isto não apenas pela qualidade das conclusões, mas pelo reconhecimento e prestígio que a academia adquiriu desde a ascensão da classe burguesa. A este reconhecimento, soma-se uma outra hegemonia: a supremacia da razão.

Desde Descartes a necessidade de coerência mediante um método preciso e propriamente científico justapôs-se ao pensamento essencialista da antiguidade. Isto trouxe para o campo das explicações da realidade uma centralização nas idéias que principiavam a partir de experiências comprobatórias.

O motivo desta questão deve-se ao fato de que para Descartes, embora ainda nos rudimentos do desenvolvimento da ciência empírica, somente o poder da razão seria capaz de afirmar a realidade, e que mesmo as coisas mais simples apresentariam uma grande dificuldade para aqueles que se dedicassem a descrevê-las.

Em contrário, a ausência de preocupação com a compreensão das causas dos fenômenos de maneira mais profunda seria o motivo de afirmações apressadas, porém encaradas como verdadeiras. Assim diz Descartes:

[...] Contudo, filosofar é muito cômodo para aqueles que possuem espíritos medíocres; pois a falta de clareza das distinções e dos princípios de que se utilizam é a causa de que possam falar de todas as coisas tão ousadamente como se as conhecessem, e sustentar tudo o que dizem contra os mais perspicazes e os mais capazes sem que haja meios de persuadi-los. (DESCARTES, 1999, p. 94)

Esta tendência numa linha de compreensão a partir de uma visão racionalista da natureza e conseqüentemente da sociedade ganhará um impulso gigantesco a partir do advento do iluminismo no século XVIII.

Todo o pensamento humano nesta fase parece sofrer uma revolução profunda. Mas, ao mesmo tempo, isto não significa que o século das luzes marcou uma ruptura com todo o pensamento anterior como se constituísse um divisor de águas a ponto de se afirmar a existência de um *antes* e um *depois* do iluminismo.

Compreendê-lo desta forma é cair num risco de incoerência histórica, pois muitos dos pressupostos que desde então se desenvolveram tiveram como premissa toda a história anterior. A este respeito Ernest Cassirer (1997) no prefácio da obra *Filosofia do Iluminismo* alerta que:

[...] ainda que não tenha tomado plena consciência desse fato, a Época das Luzes permaneceu, no tocante ao conteúdo de seu pensamento, muito dependente dos séculos anteriores. Apropriou-se da herança desses séculos e ordenou, examinou, sistematizou, desenvolveu e esclareceu muito mais do que, na verdade, contribuiu com idéias originais e sua demonstração. (CASSIRER, 1997, p. 15)

Mas o que se destaca sobre a condição do conhecimento a partir do iluminismo é o ideal de “verdade” que se apresenta desde então. Ou seja, aquilo que até o momento se restringia aos trabalhos de poucos cientistas e, sobretudo, ao campo das ciências exatas, se disseminou de forma enfática a todos os campos do saber. As ciências sociais começam a incorporar novos métodos de pesquisas na tentativa de enquadrá-las na lógica da razão, seja ela concreta ou abstrata.

Desta forma, também os objetos estudados por estas ciências passam a ser considerados de maneira completamente diferente. Como diz Cassirer, “[...] o que temos aí não é outra coisa senão uma visão nova e um novo destino do movimento universal do pensamento filosófico.” (CASSIRER, 1997, p. 16).

O que se espera a partir deste movimento é que a humanidade inicie um processo constante de desenvolvimento intelectual e que com isso – como sempre foi objetivo em todas as sociedades – a vida de todos se torne cada vez melhor. A superação das incertezas do período medieval com o advento das ciências naturais fez com que a população esperasse, em um tempo não muito distante, a conquista de uma sociedade melhor em todos os aspectos da vida humana. No entanto, o próprio curso da história destes últimos três séculos demonstra que o progresso científico não alcançou um de seus principais objetivos que era a resolução dos problemas sociais.

Não apenas não superou totalmente a irracionalidade em vários campos, como também não foi capaz de promover a paz e a melhora das condições materiais de vida para a sociedade. A divisão de classes sociais se intensificou e após a Revolução Industrial a exploração dos oprimidos ganhou novas formas e mecanismos de manutenção.

Uma destas formas se desenvolveu dentro do processo formativo humano – sobretudo, a partir do saber – quando ao mesmo tempo em que recebeu a já citada carga de racionalidade e um impulso de reconhecimento social, sofreu diversas alterações não apenas no seu conteúdo como também nos mecanismos de disseminação deste saber.

Esta situação ocorreu de maneira muito mais acentuada a partir da segunda metade do século XX, quando, com as alterações no modo de produção como consequência das novas tecnologias de comunicação de massa, o saber tornou-se uma mercadoria valiosa (Gadotti (2000) e Colom (2004)).

2.2. A condição do conhecimento na sociedade contemporânea

Na sociedade contemporânea é insinuante a existência de dois mundos paralelos. Ambos parecem caminhar num sentido de complementaridade. O primeiro mundo é o das mazelas educacionais. O segundo, o mundo dos discursos ideológicos acerca destes mesmos problemas.

Mas, o mundo dos discursos ideológicos não se resume apenas à disseminação pura e simples, como comumente se presume, do ideário dominante, mas,

sobretudo, ao oferecimento de condições práticas para sua efetivação. Essa dimensão prática da hegemonia constitui na sociedade capitalista a consumação de todo o processo de objetivação da cultura dominante burguesa em todas as esferas da vida social, inclusive na mediação da formação humana.

Portanto, descreveu Saviani (2009), no mundo das mazelas educacionais, entre tantos outros, situa-se o problema do acesso ao conhecimento na sua forma mais elaborada, ou seja, o problema da desintegração cultural brasileira, que impede a apropriação do conhecimento produzido socialmente. Porém, muitas pessoas, independente da classe social a que pertence ou até mesmo da escolaridade que possui, reconhece a necessidade da acumulação de saberes formais e considera esta questão o principal produto final a ser produzido pelo processo de formação escolar nos seres humanos de modo geral. Este reconhecimento demonstra, no âmbito do cotidiano, a valorização dada à acumulação de saberes.

Mas o que tem ocorrido de maneira mais acentuada na educação escolar nos últimos tempos no que tange à questão do acúmulo de conhecimentos é justamente uma regressão da apropriação do mesmo. Tanto em quantidade quanto em qualidade os indicadores deste quesito apontam diretamente para uma redução do nível de aquisição de conhecimentos que as pessoas têm alcançado durante seu processo de escolarização.

Esta redução parece ter relação com a tendência social em considerar como conhecimento, como afirmou Gadotti (2000), o acesso a uma grande quantidade de informações por meio das novas tecnologias de comunicação de massa. Ou seja, confunde-se a aquisição destas informações como sinônimo de conhecimentos elaborados ou, o que é mais problemático, passa-se a valorizar muito mais o primeiro em relação ao segundo.

Paralelo a tudo isto, segue o mundo dos discursos ideológicos que, ao contrário, afirma que atualmente vive-se um espetaculoso avanço na transmissão de conhecimentos – também chamados de “saberes”. Este avanço refere-se em primeiro lugar às condições de acesso ao conhecimento mediado pelos meios de comunicação de massa que se desenvolveram de maneira extraordinária a partir da segunda metade do século XX como destaca Gadotti (2000) e Colom (2004).

Nestes discursos, a sociedade que vive os dias atuais possui uma ampla possibilidade de acesso às informações que se proliferam de maneira cada vez mais rápida. Todo o conhecimento, além de se disseminar numa velocidade imensurável, ainda se caracteriza como um conhecimento dinâmico que se modifica a todo instante. Como vimos, é esta expansão das modalidades de acesso ao saber, juntamente com seu perfil característico,

que vem sendo denominada por muitos teóricos – inclusive no campo das ciências sociais – de “*sociedade do conhecimento*”.

Entretanto, apesar da expansão que este processo tem adquirido na atualidade, em contrapartida, existe uma série de críticas oriundas de pesquisas que analisaram esta questão e sua influência na formação humana.

Entre estas pesquisas, além daquelas já citadas no na seção anterior – Silva (1997) Frigotto (1997), Gentili (1997), Enguita (1997) e Apple (1997) –, encontram-se outras que também apresentam uma grande relevância. Assim, além do que já temos abordado a respeito da sociedade do conhecimento, vejamos também as considerações de um outro pensador que também realiza uma excelente reflexão sobre o conceito desta expressão.

Segundo Duarte (2001), o fenômeno que hoje vem dando origem ao conceito de sociedade do conhecimento pode ser definido – ao contrário do que se pode concluir de forma imediata – como uma situação ilusória sobre as formas pelas quais esta sociedade é comumente descrita. Nesta visão:

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Assim, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2001, p. 39)

Diante desta afirmação, o próprio autor reitera que ele próprio utiliza a expressão “sociedade capitalista” em oposição à citada “sociedade do conhecimento”, apresentando inclusive uma série de questões sobre o que viria a ser este novo conceito de sociedade⁵¹. A ilusão da sociedade do conhecimento, segundo Duarte (2001), deve-se ao fato de ser uma ilusão que contribui para a ideologia dominante e procura desviar a atenção da necessária superação do capitalismo na medida em que destaca outras importâncias.

Desta forma, a idéia de que estamos vivendo uma outra sociedade completamente diferente da sociedade capitalista – como nos incita a pensar a expressão sociedade do conhecimento – é falsa, pois, como afirma Duarte (2001), apesar das mudanças sofridas, não significa que a essência da sociedade capitalista tenha mudado. Por isso a

⁵¹ DUARTE, 2001, p. 39

afirmação de que a sociedade do conhecimento trata-se de uma ideologia produzida pela sociedade capitalista⁵².

Apesar da relevância das afirmações apresentadas no pensamento de Duarte (2001), não será feita aqui nenhuma explanação em maior ou menor grau do mesmo. Não simplesmente por uma falta de necessidade, mas principalmente pelo fato de que o objetivo que aqui se delineia não se refere a uma reflexão direta da relação entre a sociedade do conhecimento e o discurso da sociedade capitalista – embora já tenhamos realizado grande parte desta apresentação. O que nos interessa em primeiro lugar é compreender de que forma os saberes disseminados nos moldes anteriormente descritos – e que constitui hoje o principal meio de acesso ao conhecimento – influenciam a formação humana numa sociedade administrada.

No entanto, se por um lado desenvolve-se um mundo em que o processo formativo escolar é composto por uma regressão da apropriação dos saberes, por outro, aparelha-se a efetivação de uma série de ações objetivadas em oferecer o máximo de informações possíveis na forma de conteúdos, como veremos mais adiante.

Nestas condições, é indispensável compreender e apresentar os principais motivos pelos quais estas ações não têm contribuído para a superação dos problemas aos quais se destinam e, na mesma medida, não possibilitam a conquista da emancipação humana na sociedade contemporânea.

Para compreender e explicar este fenômeno recorreremos aos estudos dos filósofos frankfurtianos Adorno e Horkheimer, desenvolvidos na metade do século XX. Tais estudos que tomaram como objeto a cultura de massas possibilitando uma nova compreensão sobre a mesma, permitiram também a construção e o esclarecimento de outros conceitos que se tornaram chaves dentro da teorização criada pelos mesmos.

Dentre estes conceitos utilizaremos dois que permitem explicar de maneira amplamente clara o problema da emancipação e o processo de formação ocorrido na relação entre o ser humano e os saberes apresentados na forma anteriormente descrita, ou seja, por meio do acúmulo de informações.

Estes conceitos dos quais aqui faremos uso são: a Indústria Cultural (*Kultur Industrie*) e a Semiformação (*Hallbildung*).

⁵² DUARTE, 2001, p. 39

2.3. A lógica do acúmulo de saberes

Diante das constatações até aqui realizadas, conclui-se que além da necessidade do conhecimento enquanto forma de garantia de vida e progresso da civilização humana – e que, portanto, é inevitável à vida – este mesmo conhecimento sempre contribuiu, direta ou indiretamente, para a divisão de classes em diferentes sociedades.

Por meio do aprimoramento de suas ações – as técnicas – o homem transformou o meio em que vive e, na mesma proporção, sua relação com o seu semelhante. Isto foi possível uma vez que o conhecimento é oriundo das práticas humanas resultantes das relações sociais e do modo de produção estabelecido. Tal situação assegurou uma progressão contínua na evolução cultural da humanidade, o que, no entanto, não ocorreu de forma igualitária em relação ao acesso a essa cultura.

Esta desigualdade permanece ao longo do tempo atingindo de maneira muito intensa o século XX que, mesmo com todas as tentativas de melhoria da qualidade da educação empreendidas, ainda apresentou, como concluiu Saviani (2009) no caso do Brasil, uma grande desigualdade de acesso à cultura, sobretudo, pela classe menos favorecida.

O conhecimento que começa a se propagar de forma mais racionalizada na divisão das ciências por meio da própria necessidade humana é uma condição necessária do momento de ascensão do iluminismo. Isto se intensifica, porém, com a divisão da ciência em “campos de saberes” e, logo em seguida, seu ajustamento e direcionamento para os diferentes grupos sociais.

Horkheimer (1990) afirma: “... As necessidades da sociedade humana determinaram a evolução e a divisão das ciências sociais de acordo com a pesquisa necessária, em cada caso, de tais qualidades abstratas.” (HORKHEIMER, 1990, p. 109). E a partir desta divisão, a produção dos conhecimentos chega até a sociedade – na sua forma mais direta – por meio das disciplinas escolares. Porém, num momento em que a escola ainda se encontrava na forma rudimentar de seu desenvolvimento.

Estes conhecimentos que fragmentam em campos ou áreas desde as ciências e que permanecem na escola também passam a ser chamados de saberes escolares, e ao conhecimento também é utilizado o termo “saber”.

O conhecimento, ou saberes, precisam ser transmitidos a toda a população e para tanto não apenas em discursos, mas condições práticas. Portanto, é preciso a criação de necessidades para incentivar a disseminação do conhecimento.

Esta necessidade só ganhará força e especificidades a partir do século XX com a crise do modelo *fordista* de produção e a redefinição do padrão de acumulação, conforme assinalou Frigotto (1997).

Paralelamente a este processo de redefinição por que passa o modo de produção capitalista ocorre a reificação do conhecimento e até mesmo das universidades, como disse Apple (1997). Ou seja, é a partir do momento em que o conhecimento se transforma em coisa, ou melhor, em mercadoria, que sua importância sai exclusivamente do âmbito da formação para direcionar-se para o âmbito do lucro na sociedade capitalista.

Diante destas circunstâncias, com o avanço das novas tecnologias dos meios de comunicação de massa, as formas de disseminação do conhecimento foram se intensificando de maneira cada vez mais sofisticada. Diante deste advento inicia-se também uma nova revalorização do conhecimento. E são estas novas relações que vêm justificar e determinar na atualidade as relações entre o indivíduo e o saber.

2.4. A dimensão valorativa dos saberes na atualidade

Durante todo o processo de desenvolvimento da história humana não se encontra registros de épocas em que a valorização do maior número possível de conhecimentos acumulados por uma pessoa pudesse alcançar um nível tão elevado como tem ocorrido a partir da metade do século XX. O conceito de sociedade do conhecimento aqui já apresentado justifica esta afirmação.

A expansão da oferta de ensino público e de acesso aos meios de comunicação e materiais teóricos têm sido fatores que aceleraram este processo de valorização, acompanhado do apelo do mercado por mão-de-obra cada vez mais qualificada para desempenhar funções que vão desde as linhas de produção das fábricas até a gerência e formação contínua dos operários. O avanço tecnológico – principalmente com o advento da informatização – acaba por consolidar esta exigência do mercado capitalista.

Assim, a aquisição de conhecimentos – que como vimos também é denominada pela expressão “acúmulo de informações” ou de “saberes” – conquistou um lugar de prioridade máxima na sociedade. Essa importância pode ser confirmada não apenas pela afirmação da necessidade instalada, mas, sobretudo, por meio da imensidade de bens culturais disseminados pelos veículos de comunicação de massa, pelas editoras e sistemas de ensino.

Pautados em discursos com amparos legais, como a universalização do ensino, e destes mecanismos encontram justificativas unânimes para a produção, oferta e implantação de seus acervos e propostas educacionais.

Como já vimos discutindo, esta supervalorização do acúmulo de conhecimentos enquadra-se numa tendência do próprio sistema de produção capitalista, no qual a capacidade de acumulação de tudo aquilo que gera status constitui-se como fonte de reconhecimento e poder. E na sociedade administrada este acúmulo tem sido corroborado pelas facilidades de acesso por meio das novas tecnologias.

Paralelo a este processo, haverá uma procura exacerbada por parte da sociedade por uma educação que ofereça condições necessárias para competirem na busca de empregos. Porém, a formação escolar básica não é vista como suficiente para suprir a carência de informações cada vez mais exigida, nem a universidade está universalizada a ponto de garantir o acesso de todas as classes sociais. Ocorre, então, uma tremenda oferta de cursos rápidos, a maioria técnicos, como forma de oportunidade para aqueles que não têm o privilégio de uma formação rigorosamente acentuada.

Como já é evidente há tempos, numa sociedade de mercado não haverá vagas de empregos suficientes para todos os trabalhadores, gerando assim uma crescente competição por trabalho. E, nessa competição, além de outras, a principal ferramenta de disputa imposta pelos empregadores será a quantidade de conhecimentos formais que o trabalhador possa acumular, configurando assim um ciclo de eternas buscas de informações pelas vias oferecidas dentro do próprio mercado.

Muito bem. Poder-se-ia indagar: Mas não é importante para a formação do próprio indivíduo esta busca e acúmulo de saberes? E a resposta seria: o problema não se encontra simplesmente na questão da quantidade destes saberes, mas na qualidade e na forma do conteúdo dos mesmos e na sua pretensão de promover a construção da tão almejada sociedade consciente, crítica e participativa.

Já é certo que, desde Marx, a transmissão do conhecimento objetivo se tornou premissa evidente no processo de superação da alienação do homem na medida em que proporciona ao mesmo a compreensão verdadeira da realidade em que ele próprio vive permitindo a luta de classes e o conseqüente caminho na busca de uma sociedade justa e igualitária.

Mas, por que a emancipação humana não seria possível a partir do processo de acúmulo de saberes?

A resposta a esta questão que parece sem sentido numa sociedade onde a valorização do acúmulo de saberes se tornou não apenas uma necessidade, mas, até certo ponto uma obrigação, solicita uma análise minuciosa das instâncias e das formas pelas quais se opera o processo de aquisição destes saberes.

Somente por meio da compreensão das implicações das formas deste processo sobre a formação humana será possível traçar os motivos que levam à regressão das possibilidades de emancipação na sociedade administrada, mesmo diante da grande facilidade de acesso aos saberes em todos os aspectos – inclusive legais – existentes nela.

Porém, é importante destacar que é preciso não somente compreender este fenômeno por meio de uma análise isolada dos aspectos formativos na cultura da sociedade capitalista seguindo as teorias que delas se referem para que, apresentando um simples discurso teórico, se alcance a realidade dos motivos que a circunscrevem.

Mas, antes de tudo, é necessário relacioná-la num processo histórico mais amplo para não cair no mesmo erro positivista e involuntariamente contribuir para a manutenção dos mesmos problemas aos quais procuramos superar. Como diz Horkheimer:

O pensamento que revela a irracionalidade só permanece vitorioso se as forças que sustentam uma ideologia perdem em eficácia também por outras razões. A teoria é apenas *um* elemento no processo histórico, sua importância só pode ser definida em cada caso, em conexão com uma situação histórica circunscrita. O idealismo liberal, que da simples liberação do pensamento em cada homem espera a salvação, da mesma forma que, segundo ele, do desencadear da ambição privada deveria surgir a prosperidade, não percebe as diferenciações históricas.” (HORKHEIMER, 1990, p. 108-109)

As pretensões da ciência positivista em dar conta por si mesma, mesmo na relação com os objetos, da realidade objetiva, inferem no erro de se afirmarem em discursos descontextualizados, embora aparentemente bastante coerentes aos olhares desvinculados da realidade histórica.

Este que parece ter sido o sentido predominante do desenvolvimento da ciência na sociedade burguesa, precisa ser invertido num processo dialético da compreensão do homem objetivo na sua relação subjetiva com a materialidade.

Tal relação, que na sua esfera mais desenvolvida se dá por meio do contato dos humanos com os saberes dos quais se apropriam para compreenderem a realidade em que vivem e, desta forma, compreenderem a si mesmos, será impossibilitada não apenas pela não

apropriação destes saberes, mas também – e inclusive – pelas formas de apropriação e da relação com os mesmos.

Porém, antes de iniciarmos a discussão da questão da formação humana numa sociedade administrada julgamos necessário retomar – embora de forma resumida – a história do surgimento de uma instituição que em si reuniu um dos maiores grupos de filósofos no século XX que tiveram como objetivo explicar a realidade social objetiva a partir do estudo da cultura contemporânea, porém, interpretando-a numa visão materialista e histórica. Esta instituição ficou conhecida como Escola de Frankfurt (*Frankfurt Schule*), surgiu na Alemanha em meados do século passado, e até hoje é reconhecida pela dimensão que os estudos nela desenvolvidos alcançaram.

2.5. O Instituto de Pesquisa Social

O *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisas Sociais), também conhecido como *Escola de Frankfurt*, mas que na verdade não são sinônimos⁵³, foi fundado a 3 de fevereiro de 1923 na cidade alemã de Frankfurt, por iniciativa de Felix J. Weil, doutor em ciências políticas e legalmente autorizado por um decreto do Ministério da Educação e da Sociedade para a Investigação Social⁵⁴.

O doutor Weil foi organizador da “Primeira Semana de Trabalho Marxista” (*Erste Marxistische Arbeitswoche*) durante o verão de 1922 em Ilmenau (Thuringe), onde participaram pesquisadores já renomados como Lukács, Korsch, Pollock, Wittfogel, e que buscava um marxismo “verdadeiro” ou “puro” nos dizeres de Weil⁵⁵.

Com as pressões nazistas, o Instituto viu-se obrigado a deixar sua sede em Frankfurt, transferindo-se primeiro para a Europa e depois para os Estados Unidos, onde se uniu à Universidade de Columbia (*Columbia Universit*). Só então, em 1950, volta para a Alemanha, sediando-se em outro prédio, mas agregando ainda a referência Frankfurt⁵⁶.

⁵³ Os intelectuais da chamada Escola de Frankfurt constituem um corpo de teóricos ligados ao *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisas Sociais). O Instituto até hoje mantém a sua própria linha de investigação com influência do pensamento crítico, mas a escola é que mais ganhará forma e força. Contudo, é incorreto afirmar que a Escola de Frankfurt e o Instituto de Pesquisas Sociais sejam sinônimos. O primeiro está contido no segundo, mas não resume sua identidade. ABREU, Cláudia B. M. Introdução ao pensamento de T.W. Adorno e suas contribuições para a educação contemporânea. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCAR, 1993.

⁵⁴ ASSOUN, Paul-Laurent. **A escola de Frankfurt**. Trad. Dra. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991, p. 07

⁵⁵ ASSOUN, 1991, p. 07

⁵⁶ ASSOUN, 1991, p. 07

Em ordem cronológica, os principais pensadores que compuseram esta escola foram: Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erick Fromm e Jürgen Habermas. Todos eles se ligaram ao projeto do Instituto por meio de concepções pertinentes ao objeto de pesquisa social que ali se apresentava.

De origem judia, Max Horkheimer associou-se em 1923 à criação do Instituto por intermédio de seu amigo, Friedrik Pollock. Em 1931 torna-se diretor do Instituto sucedendo o historiador austríaco Carl Grünberg, primeiro diretor do Instituto. Suas formulações, juntamente com as teorias de Adorno e Marcuse compõem o núcleo fundamental daquilo que se conhece como Escola de Frankfurt.

Theodor Wiesengrund Adorno, nascido em 1903 em Frankfurt, foi seguidor da filosofia de Kant. Filho de uma família de músicos foi para Viena estudar piano e composição musical, retornando à Frankfurt em 1928. Em 1931 defende sua tese sobre Kierkegaard – construção da estética. É somente em 1938 que se torna membro oficial do Instituto de Investigação Social. Durante o período em que esteve nos Estados Unidos, enquanto o Instituto ali permaneceu sediado, estreitou suas relações com Horkheimer, culminando na elaboração da obra *Dialéctic for Aufklärung* – Dialética do Esclarecimento – em 1947. Quando Horkheimer se aposenta em 1958, Adorno assume a direção do instituto. Será um dos filósofos mais marcantes da história da Escola de Frankfurt.

Herbert Marcuse também cruzou o cominho do Instituto deixando grandes contribuições para seu legado teórico. Dono de um projeto teórico próprio, ofereceu uma importante relevância para a construção de uma identidade própria para a Escola.

Walter Benjamin implicou historicamente no projeto da Escola sem aderir-se maciçamente a ela. Benjamin tomou conhecimento sobre o marxismo por meio da leitura de Lukács e do encontro com Asja Lacis, diretora de teatro russo que lhe introduziu no seu círculo de amigos marxistas, chegando a apresentá-lo a Bertolt Brecht em 1929 em Moscou. Passou a pertencer ao Instituto de Pesquisas Sociais em 1935, quando esteve exilado em Paris, obtendo mais contato com Adorno do que com Horkheimer.

Erick Fromm, apesar do pouco tempo que esteve em contato direto com o Instituto, ofereceu fortes implicações, sobretudo sobre o seu referencial teórico. A isso podemos citar o seu projeto de unir, a partir de 1931, as contribuições de Freud e Marx no quadro de uma psicologia social. Sua relação com o Instituto cessa-se em 1939.

Todos estes teóricos, juntos, ofereceram um grande legado à constituição do corpo de pesquisa social da Escola de Frankfurt, contribuindo espontaneamente para a

elaboração e um referencial metodológico voltado ao esclarecimento da origem e dos meios da hegemonia burguesa no contexto social moderno.

Como ocorreu desde o princípio, ou seja, desde a realização da “Primeira Semana de Trabalho Marxista”, como o próprio nome induz, a corrente teórica que influenciou o Instituto foi o marxismo. Porém a abertura não se restringiu à mera segmentação da linha afirmativa desta teoria, nem tampouco se submeteu somente a ela; a própria psicanálise incorporou um papel importante no desenrolar da Teoria Crítica ao longo de sua jornada dentro do Instituto.

Esta dimensão que se incorpora à Teoria Crítica contribuirá amplamente para sua compreensão do historicismo da qual faz uso para explicar a dominação na sociedade burguesa, bem como explicar os mecanismos que lhe promovem.

2.6. A formulação da Teoria Crítica

A teoria crítica começa a ser formulada a partir dos anos 30, mas é apenas em 1937, quando Horkheimer publica *Teoria tradicional e teoria crítica* que começa a ser apresentada como princípio teórico do Instituto de Frankfurt. É por isso que muitos consideram a era oficial de surgimento do Instituto a partir do momento em que Horkheimer tornou-se diretor do mesmo em 1931.

As relações entre a teoria crítica e o marxismo não é de simples referência apenas para fazer alusões teóricas nos seus discursos. Na realidade o marxismo constitui o cerne do corpo teórico da Teoria Crítica, é o que imbui a crítica que, por meio do materialismo histórico, atinge a história para aí executar seu trabalho de análise social⁵⁷. É conveniente destacar que a Escola de Frankfurt, apesar de subscrever-se teoricamente na corrente materialista, é dona de uma postura teórica particular tão intensa que seria inviável conceder-lhe uma etiqueta propriamente marxista.

A princípio, a idéia dos idealizadores do Instituto de Pesquisa era denominá-lo *Institut für Marxisus - Instituto de Marxismo*. O interesse dos mesmos em desenvolver uma teoria especificamente do social, com o objetivo de evitar problemas com o órgão do governo então responsável pela permissão legal – o Ministério da Educação – que porventura pudesse

⁵⁷ ASSOUN, 1991, p. 56

julgar a determinação como subversiva, levou à mudança na nomenclatura, vindo a ser chamado de Instituto de Pesquisa Social.

O embasamento marxista da Teoria Crítica frankfurtiana não ocorre de maneira linear, o que implica não considerá-lo como uma doutrina fechada e que deveria ser seguida à risca sem modificações. Os frankfurtianos encontram na leitura marxista uma ponte firme que liga à crítica do social que tanto buscavam, mas que, para tanto, não podiam se prender unilateralmente à mesma.

O fato da Teoria Crítica não absorver o marxismo de maneira passiva possui diversos motivos. Primeiramente porque alguns teóricos do Instituto não eram favoráveis ao modo ortodoxo que geralmente vinha sendo praticado. Mesmo os que perceberam sua validade dentro da análise social, sentiram a necessidade de discutir a forma como sua contribuição seria positiva.

Como resultado desta análise, surgiu uma releitura de Marx ao longo da história, ocasionando uma renovação do mesmo. O que se buscava, na verdade, era o que Weil havia proposto no início da criação do Instituto, ou seja, reunir as várias correntes do marxismo para se chegar a um acordo sobre ele, o que seria chamado de “marxismo puro” ou “verdadeiro”⁵⁸. A principal crítica praticada em relação ao marxismo se referia ao caráter metodológico-científico de resolução total dos problemas – caráter este induzido por aqueles que dele se apropriavam de forma completamente ortodoxa.

Na tentativa de redefinir o marxismo, o Instituto consegue ao menos aprimorá-lo, incorporando a presença de uma teoria científica do social. Neste processo, o marxismo recebeu novas denominações como “*marxismo de cátedra*”, “*neomarxismo*”, todos com incorporações novas e com objetivos de diferenciá-lo da nova abordagem.

Assim, o marxismo vai constituir uma ferramenta importante na interpretação do processo histórico, como já foi dito, necessário aos intuítos do Instituto, mas parcial à compreensão final do objeto em questão. Horkheimer observa o marxismo com um olhar voltado ao desabar do saber, próprio de uma crise da razão histórica, onde não poderá haver esta ou aquela corrente que se coloque como dogmática no desenvolvimento do conhecimento.

Desta forma, a partir desta relação com o marxismo, a identidade teórica da Escola de Frankfurt reivindica-se autônoma, não podendo qualificar-se por uma teoria dominante, garantindo assim seu próprio corpo de pesquisa.

⁵⁸ ASSOUN, 1991, p. 58

Seguindo esta formulação teórica, os frankfurtianos realizam uma série de estudos sobre a condição da formação humana na cultura capitalista. Em especial Adorno e Horkheimer trataram de forma mais acentuada em suas pesquisas da relação entre a formação humana e a lógica da produção cultural na sociedade capitalista.

2.7. A Indústria Cultural

O conceito de Indústria Cultural foi desenvolvido na obra *Dialética do Esclarecimento* (*Dialéctic for Aufklärung*), de 1947. Sem sombra de dúvida foi esta a obra mais abrangente e mais significativa do trabalho destes dois pensadores frankfurtianos. Nela traçaram as bases do entendimento da imposição ideológica da hegemonia burguesa por meio da transmissão e produção de conhecimentos, utilizando para isso a discriminação da razão enquanto ferramenta a serviço da manutenção da ordem estabelecida pela classe dominadora.

No entanto, o conceito de Indústria Cultural não se trata de uma simples criação. A expressão foi utilizada por Adorno e Horkheimer em substituição a uma outra que até então se apresentava como verdadeira, designando um fenômeno cultural que proporcionava como resultado uma compreensão oposta ao que de fato o seu papel realizava. Esta outra expressão era “cultura de massas”.

O próprio Adorno (1994) se refere ao problema inerente à compreensão incoerente desta expressão devido à própria acepção das palavras que a compõem:

[...] Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes, ela atribui-lhes uma nova qualidade. (ADORNO, 1994, p. 92)

A preocupação imediata de Adorno sobre esta questão é não incorrer no mesmo erro positivista de fortalecer indiretamente a crise por meio da própria crítica. Por isso a história de um termo, bem com a relação construída do mesmo e já habitualmente utilizada de forma não crítica, pode contribuir para o processo de ocultação da realidade social existente.

O motivo para tanto é que a própria linguagem numa sociedade onde a cultura é articulada de forma a fortalecer os interesses de uma determinada classe se desenvolve de maneira correlata a estes mesmos interesses. Assim, “[...] Não há mais nenhuma expressão que não tenda a concordar com direções dominantes do pensamento.” (ADORNO, 2006, p. 12).

Desta forma, Adorno demonstra a contradição entre o discurso ideológico burguês e o verdadeiro significado de uma expressão que até então era correntemente utilizada pela classe dominante em seus discursos para justificar a criação, a produção e a reprodução de bens culturais destinados às massas.

Esta é uma das questões principais que recaem diante das análises de Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, sobretudo no texto “A Indústria Cultural”. Nele, os dois autores evidenciam o caráter mercadológico da cultura e o quanto à própria cultura – a exemplo da arte – se empobrece diante do desvio de valorização do seu conteúdo propriamente específico.

Assim, segundo Adorno (1994) os produtos culturais – aqueles produzidos pelas indústrias destinados a promoverem a cultura – tornam-se mercadorias pelo fato de se orientarem pelo princípio de comercialização de si mesmos e não pelo seu próprio conteúdo e figuração. Na lógica da Indústria Cultural, a motivação proporcionada pelo interesse no lucro é transferida a toda a criação espiritual dos envolvidos, tornando o interesse pelos bens da cultura um interesse necessariamente comercial. Isso porque uma vez que os produtos da Indústria cultural garantem a vida de seus produtores, essa motivação já se incorporou a eles⁵⁹.

Ao se transformar necessariamente em mercadoria, a cultura integra o processo paralelo de reparação do homem na tentativa de ajustá-lo à lógica da indústria, constituindo-o assim, da mesma forma, em mercadoria.

Essa reificação do indivíduo na cultura que se expande a todos os âmbitos se processa por meio do fenômeno da indústria cultural diante da mobilização do pensamento de maneira a incorporá-lo segundo a tendência da motivação da comercialização, que inclui também a necessidade do consumo desenfreado. Como afirma Adorno (1994) “[...] As produções do espírito no estilo da indústria cultural não são mais também mercadorias, mas o são integralmente.” (ADORNO, 1994, p. 94).

⁵⁹ ADORNO, 1994, p. 93

A partir desta configuração na relação entre os indivíduos da cultura e a própria cultura produzida de forma industrial e disseminada de maneira mercadológica origina-se uma determinada forma de assimilação da mesma a partir de um novo processo de racionalização. Ou seja, a lógica que estrutura a condição permanente do crescimento e veiculação da Indústria Cultural exige uma adequação da razão em seguir esta mesma lógica, sobretudo no processo de apropriação do que é repercutido dentro da cultura.

Para isto, uma ferramenta é indispensavelmente incluída dentro do processo de produção cultural. Trata-se um mecanismo que está presente em todos os âmbitos do modo de produção capitalista e que, portanto, é muito bem recebido e adequado à Indústria Cultural também. Esta ferramenta é a técnica.

Adorno (1994) discute a influência da técnica e ao mesmo tempo a define utilizando como exemplo o que ocorre com as obras de arte na Indústria Cultural. Enquanto definição desta técnica ele diz:

A técnica da Indústria Cultural, por seu turno, na medida em que diz respeito mais a distribuição e reprodução mecânica, permanece ao mesmo tempo externa ao seu objeto. A indústria cultural tem o seu suporte ideológico no fato de que ela se exime cuidadosamente de tirar todas as conseqüências de suas técnicas em seus produtos. Ela vive, em certo sentido, como parasita sobre a técnica extra-artística da produção de bens materiais, sem se preocupar com a determinação que a objetividade destas técnicas implica para a forma intra-artística, mas também sem respeitar a lei formal da autonomia estética. (ADORNO, 1994, p. 95)

Diante desta constatação de Adorno (1994), se torna evidente como se dá o mecanismo de expansão dos bens culturais sem que se perceba a função característica de mercado que neles se faz presente. Ou seja, ao desvincular o uso da técnica enquanto mecanismo para a produção e reprodução em massa dos seus produtos, a Indústria Cultural se apresenta como um agente imparcial em relação às implicações de suas ações técnicas sobre o conteúdo dos bens culturais que ela mesma dissemina.

No entanto, o que ocorre de maneira fortemente implícita é uma intervenção direta sobre as condições substanciais das produções culturais destinadas à formação cultural de toda a sociedade, seja no âmbito do cotidiano ou no âmbito institucional.

2.8. Críticas à razão instrumental

Em *Dialética do Esclarecimento* (2006), para decifrar o fenômeno da chamada Instrumentalização da Razão, ou Razão Instrumental, Adorno e Horkheimer recorrem a um contraste entre razão e mito, na tentativa de resgatar a Razão enquanto esclarecimento e libertação.

Na visão de Adorno e Horkheimer, segundo Bruno Pucci (1994), a Razão Iluminista que possibilitou em grande medida a base ideológica da burguesia, apresentava em si duas dimensões: a emancipatória e a instrumental. A razão instrumental estava submetida como mediadora da primeira. A compreensão de que a emancipação do homem estava sujeita à emancipação da natureza, desenvolvida por meio da razão, justifica isso.

Assim, para se emancipar, o homem necessitaria munir a razão com determinados “instrumentos” de modo a compreender a realidade em que vivia, dominando a natureza e, em contrapartida, emancipando a sua própria consciência.

Mas, na medida em que a burguesia foi desenvolvendo sua dominação sobre as demais classes sociais, ela mesma foi degenerando a dimensão emancipatória em favor da instrumental. Nesta medida, o caráter emancipatório da razão torna-se continuamente ofuscado e, seguindo o desenvolvimento desenfreado que se sucede com o capitalismo monopolista para além dos limites europeus, a instrumentalização da razão incorpora-se ao pensamento social de maneira ativa⁶⁰.

Ao atuar desta forma no pensamento social, a razão instrumental regida pela técnica, contribui diretamente para a opressão das classes exploradas pela dominante, ou seja, ela se torna o próprio mecanismo de dominação social que imbui a ideologia da classe dominante, permitindo a aceitação desta dominação por parte dos explorados. Assim, diz Adorno, “[...] A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.” (ADORNO, 2006, p. 100).

Analisando o texto de Horkheimer *Conceito de Iluminismo*, Pucci (1994) demonstra o movimento que opera com a razão instrumental, na medida em que esta se condensa segundo os preceitos da razão iluminista. Em relação a este aspecto, destaca que a crítica que deveria acompanhar o desenvolvimento da razão se torna a afirmação da própria ideologia⁶¹.

⁶⁰ PUCCI, 1994, p. 23

⁶¹ PUCCI, 1994, p. 24

Agindo assim, exime-se da necessária tarefa clássica de pensar o pensamento. A exigência que se faz ao cientista neste seguimento é a de que este siga a objetividade da razão tomando como pressuposto principal a segmentação da matemática, em oposição completa às mitologias e à metafísica. É indispensável que ele seja, portanto, positivista e completamente objetivo, apresentando os dados oriundos do pensamento de forma precisa – o modelo das ciências exatas – desconsiderando as ambigüidades do pensamento, pois é necessário que siga uma razão unidirecional que a isto não se submete⁶².

O objetivo para com a razão é que esta se transforme em um instrumento operacional do saber aplicado, uma ferramenta que articule os aspectos necessários para o progresso e a reprodução do conhecimento⁶³.

Mediante esta estruturação, Pucci (1994) afirma que a dimensão instrumental da razão vai destituindo a possibilidade do desenvolvimento da razão emancipatória. Desta maneira, o iluminismo colocou em questão sua própria legitimidade, uma vez que a crítica e a dúvida dos seus pressupostos foram retidas. Este mesmo sentido é compreendido por *Habermas*, na medida em que conclui que a vontade da emancipação e a felicidade da descoberta de sua própria identidade foram eliminadas dos interesses reais da razão⁶⁴.

De acordo com Pucci (1994), a razão instrumental direciona-se à negação da arte na sociedade contemporânea. Isto porque, quando é genuína, a arte proporciona a dimensão emancipatória da razão na medida em que permite a dimensão do novo, do não-repetitivo, do subjetivo, do arriscado, do ambíguo, qualidades que em suma não são bem vistas pelos defensores da razão instrumental.

Assim, com a mediação da técnica, a racionalidade conduz à dominação, e o saber se transforma em sinônimo de poder, em instrumento de poder e domínio. Ou seja, “[...] a razão iluminista que entrou em cena para subjugar o mito, para livrar o homem do feitiço, transforma-se, por sua vez, em mito, em fetiche. O iluminismo recai na mitologia da qual nunca soube escapar”. (PUCCI, 1994, p. 26).

⁶² PUCCI, 1994, p. 24

⁶³ PUCCI, 1994, p. 24

⁶⁴ PUCCI, 1994, p. 25

2.9. A formação humana mediada pela Indústria Cultural

Diante das constatações já apresentadas sobre a ideologia que se avulta na Indústria Cultural, bem como sua influência sobre a razão, na qual esta se constitui em racionalidade técnica, se torna evidente e necessária a extensão da análise sobre o processo de formação humana que resulta desta.

Como já tem sido apresentado até aqui, verifica-se que a construção do pensamento que ocorre mediante a dimensão instrumental da razão e da formação a partir do saber produzido e disseminado pela própria indústria, o próprio ato de refletir se converteu em mercadoria.

Para analisar e compreender esta questão é necessário retomar um conceito desenvolvido por Adorno, em 1959, no texto que recebeu o nome de *Teoria da Semicultura* (*Gesammelte Schriften*). A tradução do original por *Teoria da Semicultura* foi apresentada no Brasil primeiramente por Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Barcelos de Moura, publicada na revista Educação e Sociedade em 1996. No entanto, a versão utilizada aqui, revista e atualizada, foi traduzida por Newton Ramos-de-Oliveira, sendo agora chamada de *Teoria da Semiformação*.

O que seria, portanto, a semiformação? Quais suas causas? Como superá-la?

A semiformação (*Hallbildung*) consiste num processo formativo concernente à sociedade administrada ou unidimensional que ocorre por imposição e mecanismos da Indústria Cultural. A semiformação é apresentada por Adorno como o oposto da formação (*Bildung*). Mas, quais as diferenças entre uma e outra?

Ao se referir ao processo formativo na sociedade alienada do capital, Adorno (2010) alerta para a amplitude do problema da semiformação que atinge inclusive pessoas cultas.

Segundo ele, não se trata apenas de um problema de ordem pedagógica ou de análise puramente sociológica. É necessário ir além do conhecimento que já se encontra enraizado na sociedade sobre o que constitui uma formação cultural verdadeira.

Assim, o que ocorre não se restringe a uma simples falta de objetos da cultura, numa consideração de que o acesso das massas às produções culturais pudesse por si mesmo vir a suprir a carência cultural e, dessa forma, constituir uma sociedade mais justa e emancipada. A questão principal, diz Adorno, é que:

[...] A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. (ADORNO, 2010, p. 09)

Esta afirmação de Adorno evidencia claramente a dificuldade de superação da semiformação na sociedade atual, pois a própria formação encontra-se alienada, e toda a formação que se faz a partir dela seguirá a mesma determinação. Evidencia-se também a necessidade de uma formação mediada não pela cultura oriunda deste processo de alienação, mas sim proporcionada a partir de uma reflexão crítica da prática.

Mas, esta reflexão só pode ser alcançada a partir da mediação de uma teoria apropriada a realizar tal intento. Esta teoria necessita, assim, retomar o conceito de cultura já formatado e solidificado na sociedade analisando a sua base ideológica e todos meios pelos quais ela opera na esfera do social. A justificativa disso é o fato de que “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.” (ADORNO, 2010, p. 9).

Nesta relação, instaura-se a questão do saber objetivo que aqui se coloca como imprescindível no processo de emancipação do homem. No entanto, a apropriação destes saberes na sociedade contemporânea, ocorre de maneira mais intensa nos moldes disponibilizados pela Indústria Cultural.

Atualmente, as oportunidades de acesso à cultura ocorrem de maneira mais direta e imediata que antes do desenvolvimento aprimorado da Indústria Cultural. Mas esta não se apresenta como uma simples oportunidade de acesso ao saber. Conforme já foi apresentado, ela cria – segundo o princípio de comercialização dos seus produtos – a necessidade nas pessoas de buscarem a cultura produzida por ela.

Isto tem ocorrido de maneira muito intensa com os saberes. Como a exigência do mercado de trabalho atual requer o máximo de variedade em conhecimentos possíveis, valorizando pessoas que tenham capacidade de obter informações sobre todos os assuntos de forma rápida e objetiva, a Indústria Cultural tem sido uma das ferramentas mais utilizadas para atender a esta exigência.

Como apresentamos anteriormente, esta exigência do mercado por pessoas com a maior variedade tem origem há muito tempo atrás. Remonta à concepção de educação dos *economistas filantropos* analisados por Marx, conforme descreveu Frigotto (1997). E,

atualmente, está associada à idéia de trabalhadores com “*polivalência*” oriundos de uma formação que lhes permita a “*policognição tecnológica*”⁶⁵.

É interessante ressaltar que nesta lógica de formação por meio da aquisição do maior número de informações possíveis, estas mesmas informações são ainda consideradas, pela sociedade, conhecimentos inéditos, e o próprio processo de obtenção de algo um fator demasiadamente novo.

Porém, Pucci (1997), analisando o conceito de semiformação em Adorno, comenta que na formação do homem simples trabalhador, a incorporação do “novo”, ou seja, aquilo que ele aprende, não acontece pela via do *não-saber – saber*, mas sim pelo sentido do *não-saber – semi-saber*⁶⁶.

A diferença fundamental é que pela via do não-saber o homem sente a necessidade de busca do conhecimento, do saber. Ao contrário, seguindo a via do não-saber – semi-saber o homem considera-se possuidor total do saber, fechando-se às possibilidades da reflexão crítica sobre este mesmo conhecimento, apropriando-se sem maiores esclarecimentos sobre seu conteúdo verdadeiro⁶⁷.

Pucci (1997) ainda relembra que a meia-experiência não é o caminho para a experiência e nem a meia-verdade é parte da verdade, mas falsidade. Sendo assim, uma semicultura não é um passo para se chegar à cultura, mas uma negação da própria cultura⁶⁸.

O resultado que vai se desenvolvendo seguidamente a este processo, no entanto, é uma regressão racional do indivíduo no sentido de compreensão correlata da realidade e, concomitantemente, de sua capacidade de estranhamento e resistência quanto às condições em que se desenvolve a sociedade, sobretudo no âmbito do desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo, inicia-se uma valorização generalizada do saber formalizado, legitimando de maneira condicionada uma busca desenfreada na tentativa de acumulá-lo em maior quantidade e variedade possível. Isto pelo fato de que, como analisa Pucci (1997), na medida em que se desenvolve o nível de vida, exige-se ao mesmo tempo mais cultura para que haja integração a uma classe superior. E as pessoas, em busca desta integração, vai em busca de meios que atendam a tal intento.

Assim, a Indústria Cultural apresenta-se como uma possibilidade atual de acesso aos conteúdos culturais da sociedade, contribuindo para o processo de semiformação

⁶⁵ Ver p. 40 e 41

⁶⁶ PUCCI, 1997, p. 96

⁶⁷ PUCCI, 1997, p. 96

⁶⁸ PUCCI, 1997, p. 96

na medida em que oferece tal acesso com muita facilidade pela via dos seus mecanismos técnicos, garantindo a sua própria sobrevivência.

Diante da satisfação rápida proporcionada pela aquisição desta semicultura, a sociedade vê solucionadas, mesmo que momentaneamente, suas necessidades de formação segundo os interesses do mercado. O problema é que acredita estar informada o suficiente não apenas para as ações produtivas do mercado de trabalho, mas também como pertencente a um grupo socialmente privilegiado pelo conhecimento.

De acordo com Pucci (1997), isto constitui aquilo que Adorno chama de “ontologia da informação”. Reitera ainda, a consideração que Adorno sobre os riscos da perda da *experiência* (*Erfahrung*) ocasionada pelo processo de democratização da formação cultural mediante o viés da Indústria Cultural⁶⁹.

Porém, apesar da aparente impossibilidade de superação da semiformação – sobretudo nas condições aqui apresentadas –, Pucci (1997) destaca algumas possibilidades apresentadas por Adorno para a reversão deste quadro. Tais possibilidades sedimentam-se sobre o caráter ideológico da semicultura, pois, enquanto ideologia, refere-se a algo produzido pelos próprios homens, o que permite seu desmoronamento.

No entanto, na análise de Pucci (1997), Adorno também reconhece que não é fácil superar a dimensão da falsa verdade produzida por uma ideologia. E é por considerar esta extrema dificuldade que ele defende a atuação de uma psicologia profunda que proporcione uma reflexão crítica, uma vez que não é possível superar uma realidade objetiva continuamente produzida e reproduzida constantemente com apenas um instrumento de conhecimento ou de análise⁷⁰.

Pucci (1997) ainda aborda um outro aspecto apresentado por Adorno que refere-se ao resgate no processo educacional da experiência formativa. Em relação a esta questão, este autor afirma que Adorno julga imprescindível a diferenciação entre *experiência* e *vivência*. Experiência (*Erfahrung*) para Adorno significa um processo em que o conhecimento produzido consiste também em um processo formativo, progressivo e emancipador, oferecendo suas próprias condições de atualização. Ao passo que a vivência (*Erlebnis*) do indivíduo ocorre num processo contínuo, acelerado e fragmentado, onde a imediaticidade degenera sua capacidade de pensar, entender e sentir⁷¹.

⁶⁹ PUCCI, 1997, p. 102 e 105

⁷⁰ PUCCI, 1997, p. 107

⁷¹ PUCCI, 1997, p. 111

Aqui se faz necessário abrir destaque mais uma vez às exigências criadas pelo próprio mercado capitalista em relação à formação pela via da Indústria Cultural que, como já foi abordado, é uma criação do próprio sistema capitalista. Assim, entre os problemas acarretados pela racionalidade técnica que tem como consequência a semiformação, é importante ressaltar a questão do tempo enquanto principal motivo da procura pela Indústria Cultural. Zuin⁷²(1997) evidencia muito bem esta questão quando afirma que:

[...] Atualmente o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível, mediante o consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos. Os indivíduos, tanto cognitiva quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de semiformação cultural que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes ao invés do discernimento e do inconformismo. (ZUIN, 1997, p. 118)

Neste seguimento, fica evidente a importância que o acúmulo do saber adquiriu na sociedade moderna, bem como as graves consequências que acarretou à sociedade. Desta forma, influenciou diretamente as condições da formação cultural histórica, constituindo o cerne da problemática da razão, como afirmaram outrora Adorno e Horkheimer.

Nesta situação a que chegou a formação (*Bildung*), reduziu-se drasticamente as condições para o desenvolvimento de uma formação fundada na experiência – sobretudo a intelectual – como possibilidade transformadora da sociedade e de emancipação humana a partir do contato com o conhecimento.

Diante do exposto, fica evidente o quanto a valorização do conhecimento objetivo da sociedade tem sido defendida na sociedade capitalista e ainda reforçada pelas políticas neoliberais contemporâneas.

No entanto, esta supervalorização ocorre atualmente sobre um aspecto geral do conhecimento que consiste meramente em seu acúmulo da maneira mais ampla possível. Ou seja, na medida em que a sociedade precisa ter conhecimento de tudo – ou ao menos, como se diz popularmente, ter uma pequena noção do que está sendo produzido em termos de inovações do conhecimento na atualidade.

⁷² Antônio Álvaro Soares Zuin é professor de Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos e um dos coordenadores do grupo de estudos e pesquisa: Teoria Crítica e Educação (Unimep e Unesp/Araraquara).

Mas, uma vez que a questão da falta de tempo reduz em grande medida as possibilidades de aprofundamento em qualquer conhecimento que seja, a sociedade tem recorrido de forma mais intensa aos produtos semiculturais proporcionados pela Indústria Cultural como saída para a situação em que se encontra.

Na medida em que as pessoas sentem-se satisfeitas – ao menos momentaneamente – com a supressão da necessidade de aquisição de conhecimentos em momentos precisos, iniciam um processo de reconhecimento e valorização cada vez maior das formas de aquisição de conhecimentos encontrados pela via da Indústria Cultural.

Assim, ao mesmo tempo em que a Indústria Cultural valoriza a aquisição de saberes com o intuito de vender seus serviços e produtos semiculturais no mercado capitalista, ocorre em contrapartida também uma valorização por parte da sociedade dos mecanismos de acesso e aquisição destes saberes.

Apesar disso, este retorno valorativo por parte da sociedade só é possível devido ao próprio caráter da semiformação. Isto porque no momento em que as pessoas vão se tornando semiformadas seu comportamento em relação à sua própria formação se modifica profundamente. Porém, tal mudança, na medida em que reduz o processo formativo no sentido de que a pessoa deixa de se aprofundar nos conhecimentos pelo fato de já considerar-se formada, acaba por reforçar o processo de semiformação.

Em análise à questão da semiformação apresentada por Adorno, Pucci (1999) chama atenção para esta mudança comportamental própria da sociedade semiformada. Como ele afirma, “... São atitudes comuns do indivíduo semiculto aquelas que dizem respeito à falta de tempo em proporcionar algum tipo de aprofundamento sobre qualquer assunto.” (PUCCI, 1999, p. 119).

Sendo assim, se os efeitos da semiformação têm a força de conduzir a sociedade a sua auto-estagnação em relação ao processo formativo e da emancipação, torna-se imprescindível, em contrapartida, um processo de esclarecimento (*Aufklärung*) social dos efeitos negativos que recaem sobre toda a sociedade de um modo geral que tem como origem o modelo de formação mediada pela Indústria Cultural em conformação com os princípios do capitalismo.

Mas da mesma forma que Adorno já reconheceu antes, iniciar um processo de esclarecimento e de combate à semiformação não é uma tarefa fácil a realizar. Isto principalmente pelo fato de que as tentativas de superação deste tipo de formação acabam por utilizar dos próprios mecanismos da Indústria Cultural e, assim, corroborando para o fortalecimento das instâncias de semiformação.

Tais tentativas instauram-se, sobretudo, no âmbito da educação escolarizada. As defesas em relação ao papel da escola enquanto instituição colaboradora do processo de emancipação da sociedade, transformam-se em uma série de reformas e propostas com o objetivo de erradicar as dificuldades de acesso da população à escolarização e também de propiciar a esta mesma população as condições necessárias de emancipação.

Mas, na medida em que a maioria destas reformas e propostas não consideram a força que a realidade extra pedagógica impõe sobre a formação escolar, seus efeitos não contribuem de forma significativa para a conquista de seus objetivos. Como afirma Adorno (2010), “... Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais.” (ADORNO, 2010, p. 08). Estas reformas, mais uma vez, na sociedade capitalista neoliberal, têm o objetivo de melhoria da qualidade da educação.

Um exemplo de tentativas visando este objetivo e que vem contribuindo para a ampliação do processo de semiformação é a adoção de sistemas apostilados de ensino nas escolas de educação básica da rede pública brasileira – sobretudo, nas redes municipais de ensino.

De acordo com Motta (2001), a introdução de sistemas apostilados em escolas brasileiras iniciou-se na década de 1950 com o objetivo de atender a nova “realidade” educacional brasileira. A justificativa era de que se tratava de um sistema mais prático e dinâmico⁷³.

Segundo Motta (2001), hoje os sistemas apostilados praticamente substituíram o uso de livros didáticos na rede particular de ensino. Mas, outros estudos, como Amorim (2008)⁷⁴, mostram que a incidência deste sistema na rede pública também aumentou profundamente.

A partir da análise dos sistemas apostilados, Motta (2001) conclui que estes integram a Indústria Cultural, pois:

O conhecimento apostilado, porém, produzido em verdadeiras “fábricas do saber” potencializa a “(re) produção” de indivíduos massificados, prontos à adequação social que, atualmente, tem como um de seus principais objetivos o consumo. Sem este, não há capitalismo. (MOTTA, 2001, p. 85).

⁷³ MOTTA, 2001, p. 82

⁷⁴ AMORIM, I. F. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. Dissertação de Mestrado. Araraquara: Unesp, 2008

Mas, além do caráter de consumo das apostilas, o próprio conhecimento veiculado por elas nestes sistemas são, especificamente, formatados de maneira a atender o mais diretamente possível o tempo para o qual foi previamente programada.

Desta forma, o conhecimento é trabalhado como um conjunto de informações que precisam ser apreendidas de maneira rápida visando o atendimento imediato das necessidades dos alunos em relação às exigências do sistema produtivo da sociedade.

Mediante esta condição, Motta afirma que:

É nesse sentido que o sistema de ensino apostilado contribui para a tutela e a adaptação social. Ele é mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural. Pela fragmentação do conhecimento, compartimentaliza o saber. O conteúdo do ensino é dividido em cadernos, que por sua vez são subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo. As aulas são esquemáticas ou com textos explicativos que não dão margem a analogias e, conseqüentemente, a uma discussão mais aprofundada. (MOTTA, 2001, p. 87)

Esta maneira de organizar o conhecimento, de acordo com Motta (2001), transmite a impressão de que a apostila condensa de maneira prática todo um conhecimento no qual é necessário aprender⁷⁵. Assim, os alunos julgam desnecessária a busca por outros materiais teóricos como forma de aprofundamento, tomando o conteúdos das apostilas como um fim em si mesmo.

Na próxima seção serão analisadas as possibilidades de alcance de uma formação humana que proporcione os meios necessários para a emancipação. Sendo a experiência formativa um princípio indispensável para a conquista desta formação, serão analisadas também as condições em que tal experiência pode ocorrer de forma genuína e contribuir para uma formação (*Bildung*) de fato.

⁷⁵ MOTTA, 2001, p. 87

3. ENTRAVES AO DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A qualificação da verdade enquanto comportamento negativo do saber que penetra o objeto – ou seja, que suprime a aparência de seu ser-assim imediato – soa como o programa de uma dialética negativa enquanto o programa do saber “que corresponde ao objeto”; o estabelecimento desse saber enquanto positividade, contudo, abjura esse programa. Por meio da fórmula da “igualdade consigo”, da pura identidade, o saber do objeto se revela como charlatanice, porque esse saber não é mais, de modo algum, o saber do objeto, mas a tautologia de um νόησις νοήσεως*⁷⁶ posicionado absolutamente. (ADORNO, 2009, p. 139)

Até então afirmamos a integração da necessidade do acúmulo de saberes à exigência do mercado capitalista e, conseqüentemente, como uma extensão do próprio âmbito da Indústria Cultural. Por meio de sua lógica, ela se apodera do processo de disseminação destes saberes articulando mecanismos e normas de apropriação para a sociedade. Visualizamos também como a apropriação destes saberes estruturados nos princípios da lógica de um mercado da cultura tem como conseqüência direta um processo de semiformação (*Hallbildung*).

Analisaremos agora quais as possibilidades de realização de uma experiência formativa no sentido que Adorno e Horkheimer deram originalmente a esta expressão. Para isso partiremos das conclusões de Adorno de que atualmente o processo de formação humana ocorre mediante uma relação imediata do ser com o conhecimento proposto pela Indústria Cultural, onde a formação (*Bildung*) se converte em semiformação (*Hallbildung*).

Nesta medida, tomaremos como pressuposto o caráter ambíguo da ideologia, ou seja, a dimensão alienante a ela inerente e, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua superação a partir dos próprios elementos da cultura histórica humana e de uma reflexão crítica baseada – como já afirmava Adorno – numa dialética negativa.

Assim, partindo da afirmação de Adorno (2010) que citamos anteriormente neste trabalho, ou seja, que “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.” (ADORNO, 2010, p. 09) e que, portanto, a experiência formativa se afirma como resultado desse processo de apropriação, é inevitável – e ao mesmo tempo completamente indispensável – proceder a uma análise sobre a relação da apropriação de

⁷⁶ * Em grego no original: um conhecimento por meio do conhecimento. (N.T.). In: ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

saberes objetivos que, na lógica da Indústria Cultural, se afirmam como verdades acabadas dos objetos.

Porém, não apenas por esta pretensão de correspondência à realidade, mas principalmente pela negação da reflexão crítica que perde sua necessidade a tais consciências totalitárias. Isto porque nesse caso não há divergências entre o processo de conhecimento e o objeto a que este se refere.

O pensamento crítico – condição imprescindível na formação de uma consciência verdadeira – perde sua dimensão necessária na medida em que a realidade explicada a partir do conhecimento que se converte em semiformação (*Hallbildung*) não se apresenta mais como uma possibilidade, mas como resultado final e evidente que, portanto, parece explicar-se por si mesmo.

O exemplo da adoção de sistemas apostilados citado que reflete o quanto a escola está sujeita aos dispositivos de semiformação, ilustra o quanto o conhecimento nestes sistemas se desenvolve nesta lógica do fim em si mesmo.

Assim, a relação entre o processo de formação contemporânea orientada pelo conhecimento na forma até aqui apresentada, será analisada mediante a vinculação entre duas questões amplamente discutidas pelo frankfurtiano Adorno: uma delas é o sentido da educação enquanto condição suprema para o alcance dos objetivos sociais hoje direcionados à melhoria da qualidade da educação e conseqüente da formação crítica da sociedade.

A outra questão, que também se articula nessa relação de alcance dos objetivos educacionais enquanto formação social, consiste no chamado processo de adaptação dos indivíduos como mediação de sua existência na sociedade.

Ambas as questões apresentadas acima serão analisadas no universo do processo de formação dos indivíduos em concomitância com o modelo dos conteúdos exigidos e valorizados na sociedade neoliberal.

Esta análise pretende apresentar como resultado possível uma identificação das possibilidades de superação do processo de semiformação (*Hallbildung*) que se constrói – entre outras formas – a partir do contato com os conteúdos superficiais e esvaziados de sentido advindos da Indústria Cultural.

Reconhecemos aqui as limitações que a centralização neste recorte epistemológico pode conter quando o relacionamos na esfera mais ampla do jogo das relações sociais. Isto significa, portanto, ter consciência de que suas conclusões não podem responder como única solução para os problemas inerentes à questão da formação (*Bildung*) enfrentada

hoje. Contudo, é inegável sua forte influência na possibilidade de construção da consciência crítica instaurada como projeto de uma formação voltada à emancipação.

3.1. O sentido da educação na sociedade administrada

Talvez pareça redundante a afirmação repetida de forma incessante de que o processo educativo é eminentemente um processo histórico. Eis uma consciência do materialismo histórico e dialético e, conseqüentemente, da Teoria Crítica da sociedade desenvolvida pelos frankfurtianos.

Embora hoje tal afirmação tenha adquirido um sentido de jargão marxista e sua consciência não se encontre tão presente na base da maioria das análises sobre os problemas sociais – inclusive os que se referem diretamente à cultura e à formação contemporânea –, seu sentido ainda é de extrema relevância na tentativa de uma análise mais complexa do surgimento destes problemas.

Na questão que discutimos anteriormente com Apple (1997) a respeito das pesquisas “a-históricas”, vimos o quanto tem ganhado força as pesquisas que se propõem a analisar a cultura a partir de um referencial que se distancia da teoria em que aqui nos embasamos. E juntamente com esta força, verificamos na análise de Apple (1997) o perigo que se corre quando abandonamos a perspectiva histórica de análise dos problemas, inclusive os sociais.

No que tange aos estudos desenvolvidos por Adorno e Horkheimer a consciência histórica está mais do que presente. Ela não apenas compõe a reflexão crítica em paralelo à construção do corpo teórico formulado por estes dois filósofos de modo mais diretivo, como também encontra-se absolutamente presente na realidade que ambos procuraram explicitar.

Neste sentido, quando retomamos o problema da formação (*Bildung*) na sociedade administrada pelo viés apresentado por Adorno e Horkheimer torna-se expressamente necessário partirmos de uma compreensão histórica da dimensão cultural. Mesmo porque seria conclusivamente impossível proceder a uma interpretação dos problemas educacionais vislumbrados pelo ângulo da possibilidade de superação de um movimento contraditório ao que a sociedade considerou como uma idéia de progresso.

Não obstante as interpretações opostas, a retomada adorniana dos princípios marxistas em suas análises – como os da historicidade do real – faz-se mediante uma releitura

do original marxista. Esta releitura não é feita no sentido de abnegar sua lógica ou estrutura explicativa dos problemas sociais oriundos da divisão de classes. Ela ocorre por meio de uma complementaridade com a teoria marxista, onde a inflexão às questões problemáticas oriundas da evolução sistemática do capitalismo tardio ainda não contempladas pode expandir a compreensão sobre as reais possibilidades de superação destes problemas.

Considerando-se esta relação entre Adorno e o marxismo é que muitos pesquisadores atuais do campo da Teoria Crítica reafirmam a condição de Adorno enquanto pesquisador social como um marxista.

Bueno (2010) salienta esta afirmação ao analisar as mediações entre teoria e prática nos trabalhos desenvolvidos por Adorno quando este reflete sobre a vida danificada e quando parte de análises psicanalíticas para explicar problemas políticos. Bueno (2010) ainda recorre às considerações de Marcuse sobre o trabalho de Adorno quando este classifica o colega do ponto de vista das análises da origem dos problemas sociais como um marxista ortodoxo.

No entanto atenta que:

O “marxismo ortodoxo” adorniano a que se refere Marcuse não será encontrado nas raras ocasiões em que Adorno se utiliza na terminologia típica de um pensador marxista, mas sim quando discorre sobre as fortes tendências de dissolução da individualidade no interior dos coletivos, bem como em sua análise sobre o enraizamento pulsional da servidão voluntária. (BUENO, 2010, p. 165)

Apesar da clareza da afirmação acima, ao mesmo tempo é importante destacarmos que a ortodoxia a qual o autor se refere não consiste sobre a pesada carga que este termo recebeu historicamente. Ou seja, exclui-se o sentido dogmático da teoria marxista – sentido este a que tanto Adorno e Horkheimer procuraram constantemente evitar.

Portanto, trata-se de uma ortodoxia no sentido de partir da tese marxista de que os princípios da construção de uma consciência autônoma e verdadeira dentro da égide capitalista encontram-se inibidos ou simplesmente negados. E ainda no sentido de reconhecer que esta inibição – ou negação – deve-se à exposição da consciência dos mecanismos de controle instituídos socialmente em todos os âmbitos formativos da cultura, levando-a a operar de forma completamente heterônoma.

A clareza da relação entre Adorno e o marxismo sobre o problema da individualidade danificada pela formação que ocorre dentro do coletivo – como também se

verifica em Marx – reflete ao mesmo tempo tanto a necessidade da consciência histórica quanto a complexidade da superação dos problemas sociais.

Porém, é necessário manter sempre em destaque que a superação da individualidade danificada não pode ocorrer sem que seja superada a semiformação produzida e reproduzida pela Indústria Cultural.

Numa compreensão imediata, a relação entre Adorno e o marxismo, bem como sua classificação em marxista ortodoxo feita por Marcuse e retomada atualmente, não contribuiria em nada para o problema da experiência formativa. No entanto, não se trata de uma simples relação de vinculação de fidelidade da pesquisa em relação ao corpo teórico a que ela se concentra. Mas, pelo fato de que o problema da individualidade destacado por Adorno só se compreende de forma eminentemente histórica.

Quando questionamos as possibilidades de desenvolvimento de uma experiência formativa na sociedade administrada nos deparamos com vários problemas. Se partirmos do pressuposto adorniano de que se a própria cultura – inclusive na esfera legal – se converteu na própria negação da individualidade, chegamos à conclusão de que a própria consciência de classe da sociedade encontra-se danificada.

Assim, torna-se extremamente necessário – a partir de um enraizamento sobre a historicidade do problema da formação (*Bildung*) – identificar os sentidos que a educação tem adquirido e disseminado socialmente, influenciando a dimensão da experiência formativa na sociedade contemporânea.

Partindo destas considerações, para identificar o sentido da educação na sociedade contemporânea e, assim, relacioná-la ao problema das condições do acúmulo de saberes valorizado atualmente conforme abordamos até aqui, é necessário que façamos uma contraposição. Ou seja, é preciso contrapor o ideal de educação presente de forma hegemônica hoje na sociedade e um ideal de educação que possibilite uma experiência formativa figurada no sentido que a ela deram os frankfurtianos.

Ao proceder a essa contraposição, verificaremos uma pretensa igualdade de objetivos e exigências entre a educação contemporânea baseada na lógica da Indústria Cultural e aquela defendida por Adorno e os demais filósofos do Círculo de Frankfurt. Tomada de imediato as consciências semiformadas talvez pudessem até afirmar que se trata de uma mesma educação, ou que a educação atual estaria até mais avançada em termos de progresso.

No entanto, embora tal identificação de linearidade possa parecer real diante de uma análise superficial, não se trata de uma mesma coisa: ambas possuem conceitos e princípios completamente diferentes.

Adorno realizou uma série de discussões que melhor evidenciam sua compreensão acerca do significado da educação e os problemas inerentes à mesma. Porém, entre elas, existe uma em que mais aparece a questão do sentido da educação. Trata-se de um texto que se originou de um debate entre ele e Becker realizado na Rádio de Hessen em 1966, intitulado “Educação para quê?” – também conhecido pelo título “Formação para quê?”⁷⁷.

O texto com o mesmo título do debate é hoje um dos mais citados quando da questão do problema da formação (*Bildung*) e dos sentidos da educação na perspectiva da Teoria Crítica.

Diante dessa discussão entre Adorno e Becker acerca da educação é possível estabelecermos os sentidos de uma educação emancipatória e verificar a partir de quais condições seria possível uma educação que propiciasse uma experiência formativa sólida e dessa forma conduzisse à emancipação.

Na referida discussão Adorno (1995a) atenta que o objetivo principal a ser discutido não consiste em encontrar resposta para uma questão de utilidade da educação. Ou melhor, como ele próprio diz, não consiste em identificar para que fins a educação ainda seria necessária, mas para onde ela deveria conduzir. Essa compreensão situa-se de forma muito mais ontológica do que a simples identificação de aspectos isolados com os quais a educação deve se desenvolver.

Nessa dinâmica, Adorno (1995a) coloca o problema da busca dos objetivos educacionais que desde a sua época não foge àqueles encontrados atualmente como algo que perdeu não só o sentido, mas percorre uma compreensão clara sobre o que se espera exclusivamente da formação educacional.

Alerta ainda que diante desta perda de sentido e de clareza na compreensão dos objetivos educacionais, a tarefa de redefinição de sentido não é uma tarefa simples e vagamente possível. Mediante a própria estrutura em que a educação se encontra, somente diante de uma profunda e cuidadosa reflexão é que é possível reverter tal problema.

Ao considerar a necessidade de análise dos objetivos educacionais, Adorno (1995a) adverte que a mesma não consiste em uma ação provinda do exterior da situação. Isto

⁷⁷ PUCCI, B. Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje. In: PUCCI, B; ZUIN, A. A.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

porque a tentativa de emancipação requer, a princípio, uma dimensão autônoma na constituição da consciência dos envolvidos no processo de formação proporcionado pela educação.

No entanto, Becker lhe responde sobre esta mesma questão insistindo que tal atitude não corresponde ao modelo encontrado na pedagogia moderna, a qual se apóia em determinados “modelos ideais” como objetivo fundamental a ser alcançado pela educação no intuito de reverter sua face problemática. Mas estes objetivos são, em geral, emanados por consciências externas. E ainda sobre a crítica unânime entre ambos a respeito dos chamados “modelos ideais”, Becker afirma de forma enfática:

[...] Eu diria que atualmente a educação teria muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico. (ADORNO, 1995a, p. 141)

Não apenas na pedagogia moderna da época citada, mas também nas mais contemporâneas compreensões de educação enquanto mediação da formação humana, os modelos ideais estão constantemente presentes.

Basta lembrarmos da infinidade de programas e propostas educacionais surgidos a partir de meados do último século e que se colocaram como soluções acabadas para os problemas educacionais que assolam a sociedade.

Como verificamos na primeira seção, estas propostas justificam-se necessariamente no objetivo mais amplo de melhoria da qualidade da educação. E não apenas na forma de pedagogias, mas também por meio de tudo que se instaurou em termos de legislações, tem se apresentado como evoluções progressistas. Sempre com o discurso de busca pela conquista de uma sociedade mais justa e plena, com a formação de cidadãos mais críticos e participativos da vida social e política.

Na sociedade neoliberal em que vivemos atualmente, onde a reificação do conhecimento e das instituições educativas se tornou uma prática cotidiana (Apple, 1997), as propostas educacionais voltam-se em grande medida para formação exigida pelo modo de produção capitalista. E a Indústria Cultural tem sido a ferramenta mais apropriada para o desenvolvimento deste tipo de formação.

Assim, como descrevemos anteriormente, as expressões “educação de qualidade”, “educação do futuro” “sociedade do conhecimento” “educação integral”, “educação para o trabalho”, que sintetizam os objetivos da sociedade capitalista, agregam também o estabelecimento de “fins” para a educação. Todas sustentadas no discurso moderno de que se trata de oferecer uma formação cada vez mais completa para a sociedade.

Como veremos mais adiante, a idéia de estabelecimento de um fim para a educação leva também a um forte processo de adaptação à realidade, que na sociedade contemporânea em que vivemos é a sociedade capitalista.

Em relação aos modelos ideais de formação propostos pelas pedagogias modernas, Adorno (1995a) discute qual é a posição que ocuparia a autonomia do indivíduo no processo de formação oriundo destes.

Na medida em que os objetivos propostos se apresentam como ingênuos e que, portanto, não possuiriam nenhuma vinculação ideológica de fundo mercadológico ou político, tais modelos seriam tomados como o oferecimento de uma condição de autonomia para aqueles que deles fizessem uso. Mas, realmente seria esta uma forma de proporcionar a autonomia formativa para tais pessoas?

Adorno (1995a) considera estas formas o oposto do que seria possibilitar a autonomia. Assim, qualifica tal ação como a emergência de um processo de *heteronomia*, que seria um fenômeno autoritário uma vez que resulta do exterior dos envolvidos. Sendo assim, Adorno afirma: “[...] É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros.” (ADORNO, 1995a, p. 141).

A questão da autonomia não é um problema encontrado exclusivamente em Adorno ou mesmo anteriormente em Marx. Muito antes, Kant já alertava para a ausência de autonomia do indivíduo na sociedade.

Em geral, o que Kant (1985) demonstra em sua análise é a culpabilidade do próprio homem pelo estado de menoridade em que se encontra socialmente quando se recusa a tomar decisões por conta própria. Nesta situação, a própria ação de pensar é transferida para a responsabilidade de outro indivíduo.

E o que chama a atenção, é que este estado de menoridade envolve não apenas a classe submissa, mas também aquela que se coloca no controle destas. Como explica Kant (1985), o homem, no estado de menoridade e, portanto, distante da emancipação, declara: “... Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis...” (KANT, 1985 p. 102).

Tal fenômeno não parece menos indiferente à realidade social contemporânea, sobretudo no que se refere à educação. Assim, a falsa participação dos envolvidos no processo educacional constitui o discurso da autonomia presente na ordem política e nas justificativas da Indústria Cultural. É o que ocorre nas propostas educativas neoliberais.

Neste sentido, podemos retomar novamente o exemplo dos sistemas apostilados nas escolas. Ou seja, sua adoção justifica-se pela coerência destes com a realidade objetiva do capital, a qual os estudantes simplesmente precisam se integrar.

Isso demonstra não apenas a perda da ingenuidade – como diria Adorno (1995b) – como também reflete a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre os discursos contemporâneos acerca da emancipação. Eis uma exigência extremamente importante e imprescindível para a busca do verdadeiro papel da educação e do sentido que esta adquire em uma sociedade administrada. Isto também porque, Como disse Becker, “[...] num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de minoridade...” (ADORNO, 1995b, p.180).

Mas, diante de toda a problemática que envolve hoje a educação e sua possibilidade de formação (*Bildung*), qual seria uma possível definição de educação que apresentasse seu sentido de forma mais ampla possível?

Adorno (1995a) apresenta sua concepção de educação, apesar do reconhecimento da dificuldade que envolve tal ação. Assim ele diz:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995a, p. 141-142)

A concepção de educação proferida por Adorno (1995a) possui uma proposição clara: seu sentido principal insere-a no jogo da relação de poderes sociais onde a dimensão política ressoa como o ápice em que reflete todo contexto por que passou a formação social.

A causa desta questão é que somente por meio de uma real efetivação prática do significado mais amplo de educação, ou melhor, de formação que se pode constituir uma estrutura social e política de forma própria quando esta se propõe enquanto uma instância democrática.

Dessa forma, transparece a imagem de uma educação que ao longo do tempo optou por formar cidadãos para o exercício da democracia. Porém, isto foi feito, em grande medida, no sentido de uma mera participação social que se passasse por uma eminente forma de construção da autonomia como parte de um processo mais amplo a que corresponderia.

Para tal realização utilizou-se de mecanismos de subjetivação externos como meio de munir as pessoas de conhecimentos generalizados confeccionando assim modelos idealizados para que estas mesmas pessoas se ajustassem à sociedade de forma harmônica resolvendo os problemas sociais de maneira mais imediata. O resultado deste processo correspondeu à construção de uma falsa consciência e conseqüentemente de uma falsa democracia.

É notável, contudo, a presença de forma muito abrangente na atualidade deste mesmo projeto de educação, inclusive com os mesmos objetivos. Um exemplo forte disto consiste na atualidade do conceito de Indústria Cultural presente hoje no interior dos mais reservados projetos educativos.

Isto significa, em essência, que a utilização dos produtos da Indústria Cultural na amplitude que tem sido feita atualmente demonstra o quanto a sociedade tem agregado valor às pedagogias que se apresentam como modelos ideais de formação. Mesmo porque a própria formação proposta na lógica e na racionalidade da Indústria Cultural corresponde a um modelo de formação.

Assim, o fenômeno da semiformação (*Hallbildung*) que temos apresentado anteriormente é recebido pela sociedade com o mesmo sentido de uma formação verdadeira. Desta forma se dissemina de maneira ampla e rápida, e ao mesmo tempo é apropriada sem uma crítica num nível conscientemente profundo a ponto de identificar sua tendência à promoção de uma regressão da cultura formativa.

Neste sentido, a educação – que ignora ou mesmo que não contemple estas questões em sua esfera de formação – está não apenas contribuindo para o processo de semiformação como também reforçando o poder da Indústria Cultural. E o motivo é que, enquanto cultura, a educação se auto-regride no momento em que não oferece resistência às

imposições ideológicas da sociedade capitalista que em seu bojo ocorre de forma mais precisa por meio da utilização de produtos semiculturais oferecidos pela indústria da cultura.

Quando indagamos acerca dos problemas enfrentados pela educação na atualidade e criticamos a formação (*Bildung*) oferecida em todos os âmbitos da vida, vemos a necessidade de uma análise ontológica profunda para identificar interferências existentes na própria conjuntura do ser humano.

No entanto, tal atitude só tem efeito real na medida em que situa tal análise no interior de uma problemática mais ampla da existência humana. Assim, uma análise do sentido da educação só se concretiza na medida em que estabelecemos os nexos entre a realidade presente e a configuração do passado imediatamente anterior a esta realidade.

Diante disso é que se torna possível aqui identificar as diferenças de sentido entre a educação idealizada pela sociedade contemporânea e sua possibilidade de conquista de uma sociedade constituída de cidadãos verdadeiramente conscientes. Dessa forma, a articulação de relações e sentidos entre a educação idealizada e a existente só pode ocorrer a partir de uma busca da origem dos mecanismos de usurpação na própria dinâmica discursiva e prática da formulação desta educação.

Assim, o que tem ocorrido no próprio discurso educacional moderno é uma repetição da ideologia do neoliberalismo burguês que, por meio da falsa idéia de progresso, insere na sociedade a falsa consciência de que o presente é sempre uma evolução positiva do passado.

Considerada essa visão, é necessária uma constante mudança do já existente em busca do “novo”, e sua valorização como algo sempre melhor em relação àquilo que se sucedia anteriormente. Tal questão resulta numa consciência histórica superficial e romanceada – se é que podemos chamar tal postura de consciência histórica.

O discurso acima refere-se ao que a educação contemporânea promove ao postular uma reformulação constante de conceitos como se uma pura tautologia fosse suficiente para resolver o problema de sentido que se pretende dar à educação e à formação (*Bildung*). Não que tal atitude seja completamente desnecessária, mas que deva partir, a princípio, de uma analítica da verdade no sentido de buscar uma coerência do discurso teórico.

Mas, ao buscar as possíveis relações práticas de sentido deste mesmo discurso, o fizesse de forma mais elaborada e crítica, onde o objetivo não fosse simplesmente o alcance de algo novo por ele mesmo, mas algo que entrasse em contradição com o passado e, dessa tensão, resultasse uma devida consciência histórica.

A valorização da produção contemporânea como algo sempre positivo em relação ao pensamento anterior havia sido identificada por Adorno (1995a). E sobre este problema ele também situava a questão da experiência formativa que já se tornava ausente no meio educacional.

No discurso com Becker – “Educação para quê?” – Adorno afirma que no momento em que se encontrava havia o que poderia ser chamado de “aversão à educação”. E descreve:

[...] Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias, porque isto só dificulta sua orientação. Na adolescência desenvolve-se, por exemplo, o tipo que afirma – se posso recorrer mais uma vez à música –: “A época da música séria já passou; a música de nosso tempo é o jazz ou o beat”. Isto não é uma experiência primária, mas sim, se posso usar a expressão nietzschiana, um fenômeno de ressentimento. (ADORNO, 1995a, p. 149-150)

No entanto, ao fazer tal afirmação, Adorno (1995a) alerta que o problema da inaptidão à experiência verificada na época em que realizaram o discurso – que hoje também podemos verificar na educação – possui uma causa social. Ou seja, as pessoas se vêem pressionadas pela ideologia cultural presente a seguir os modelos de comportamentos sociais previamente estabelecidos.

O motivo desta questão é, nas palavras de Adorno (1995a), que a resistência para tal pressão gera em contrapartida uma espécie de frustração nas pessoas, pois, aquilo que se coloca como diferenciado, ou melhor, aquilo que se opõe à realidade ideológica, quando aceito por elas, provoca uma sensação de desorientação existencial⁷⁸.

Assim, a possível solução para o problema da retomada da aptidão à experiência seria, segundo Adorno (1995a), a dissolução das formas de repressão que conduzem à indiferença por parte da sociedade em viver experiências. Mas, este processo não pode ocorrer sem uma ampla margem de reflexão sobre as questões opressivas.

⁷⁸ ADORNO, 1995, p. 150

Hoje, verifica-se a indiferença e a inaptidão à experiência nas formas atuais de educação de maneira bastante clara em todos os aspectos da estrutura escolar e do fenômeno educativo naquilo que tange à dimensão pedagógica como um todo.

O ensino contemporâneo, de um modo geral, emana críticas não só por parte dos seus integrantes – professores e alunos de maneira mais específica – como também por toda a sociedade em relação à falta de consciência das pessoas pela educação escolar. A desvalorização das formas educativas desenvolvidas dentro da escola vem ampliando de forma assustadora.

Dentre estes aspectos, o que mais tem sofrido com essa desvalorização é o conhecimento na sua forma mais “desenvolvida”. Para melhor compreender esta característica do conhecimento, podemos considerar esta forma mais desenvolvida como uma dimensão oposta ao conhecimento disseminado pela Indústria Cultural. Tal conhecimento estaria, portanto, numa dimensão oposta à semiformação.

Porém, como já apresentamos anteriormente, o que ocorre de forma desvalorizada é o conhecimento sólido, desenvolvido – isto porque conforme vimos, atualmente há uma grande defesa do acúmulo de saberes, mas, no entanto, estes saberes constituem a gama dos produtos semiculturais da Indústria Cultural.

Assim, a expressão “sociedade do conhecimento”, que procura enfatizar uma sociedade em que o conhecimento constitui a base diferencial, exige ao mesmo tempo uma educação que proporcione esse conhecimento necessário. E, diante desta exigência, a educação que procura responder aos anseios contemporâneos desta “nova sociedade”, como apresentamos a partir das reflexões de Gadotti (2000), tem sido intitulada dentro do próprio meio educacional como um meio para se chegar à “educação do futuro”.

Ou seja, como diria Adorno (1995a) em “Educação para quê?”, haveríamos de questionar “para onde” esta educação do futuro pretende conduzir a sociedade. E na busca de resposta a esta questão colocaríamos em cheque também quais as características do conhecimento que esta educação estaria afirmando como importantes, verificando assim sua contribuição para a efetivação da emancipação social.

Sobre esta questão, lembramos mais uma vez que o exemplo da sociedade do conhecimento e da educação do futuro consiste em ilustrar a constante reformulação de conceitos e criação de expressões com o intuito de identificar uma educação mais desenvolvida e mais apta a melhor formar os cidadãos para a sociedade.

No entanto, retomaremos novamente essa discussão logo mais a frente em relação ao problema do processo de adaptação proporcionado pela escola na sociedade administrada.

Em relação à questão da valorização dos conhecimentos proporcionados pela Indústria Cultural, é imprescindível salientarmos o seguinte: assim como Adorno (1995a) relatou a indiferença das pessoas em relação à experiência diante da apropriação da cultura, o mesmo ocorre em relação à valorização dos conhecimentos na educação atual.

Isto significa que mesmo aqueles que estimulados pelo contato com uma cultura mais elaborada e, portanto, mais propensos a uma formação (*Bildung*) sólida, se vêem frustrados diante da pressão da exigência de conhecimentos oferecidos pela Indústria Cultural. Deste modo, a apropriação de conteúdos mais desenvolvidos – e conseqüentemente o aprofundamento na teoria – são vistos como algo desprovido de sentido social atualmente.

Isto pode ser identificado atualmente em falas cotidianas – da mesma forma que identificou Becker ao responder a Adorno (1995a) sobre a inaptidão à experiência – quando a grande maioria da sociedade afirma a expressão: “a teoria é uma coisa; a prática é outra”.

Isto não quer dizer que não haja a necessidade de se problematizar a relação entre teoria e prática. Mas, a questão é que esta aversão à teoria ou não emana de uma reflexão por parte das pessoas sobre em que medida a teoria está ou não está presente na prática que vivenciam. Mas sim, ressoa como uma revolta por serem impedidas de exercerem aquilo que realmente acreditam.

Explicando melhor, o que ocorre é que devido à exigência do mercado pela apropriação do maior número de conhecimentos dos mais variados assuntos possíveis como critério para seleção e ingresso em empregos, se vêem obrigadas a fazerem uso da Indústria Cultural como forma de suprir essa necessidade da forma mais rápida possível.

Há, dessa forma, um choque pessoal entre quem se dispõe a enveredar pelo caminho do esclarecimento uma vez que, de imediato, já se encontra de forma diferenciada à conduta social operante e em domínio na sociedade. Talvez este seja o maior problema enfrentado pelas tentativas de desenvolvimento de uma experiência formativa hoje na sociedade. Claro que este choque corresponde em certa medida a algo natural ao processo de adaptação das pessoas no centro do modo de relações vigentes na sociedade.

Porém, esta reação adversa das pessoas em relação ao conteúdo de uma verdadeira formação (*Bildung*) que se apresenta de forma incompatível com as exigências da sociedade capitalista contribui para o processo de semiformação. Isto porque, ao invés da de

uma simples retomada de um processo de resistência movido pela acusação das instâncias conservadoras do apelo pela semiformação, inicia-se ao mesmo tempo uma situação de reforço destas mesmas instâncias.

Ou seja, a própria educação se apropria dos modelos sociais de mercado que se originam na Indústria Cultural e se estrutura de forma a correspondê-los. Isso significa que o próprio conteúdo e metodologia desenvolvidos e utilizados pela educação consistem numa adequação de sua forma pedagógica às formas requeridas pela sociedade capitalista.

Nesse movimento, quando uma esfera educativa se propõe a oferecer um ensino contrário ao modelo cobrado pelo mercado, cobrando um maior rigor de conteúdos, bem como começa a exigir um nível maior de reflexão sobre os mesmos, inicia-se um processo de rejeição por parte da sociedade que a recusa e vai em busca de outras alternativas de formação.

Por estar de olho neste movimento e reconhecendo no mesmo um promissor mercado de venda de seus produtos, a Indústria Cultural imediatamente elabora meios para arrebanhar estas pessoas e assim lucrar com a necessidade das mesmas.

O resultado dessa lógica mercadológica que se apodera da educação e conseqüentemente da formação das pessoas reproduz de maneira intensa a negação da experiência formativa na medida em que suprime todos os possíveis meios de sua efetivação.

Assim, a busca por conhecimentos oferecidos de forma rápida – mesmo que de maneira superficial e vazia – é, inclusive, bastante justificada pelas pessoas que dela se utilizam. Estas justificativas são para elas razões não apenas no sentido de desculpas – pois reconhecem o lado negativo disso –, mas como algo necessário e positivo para sua formação e integração social. Como que se, caso procedessem de outra forma, estivessem excluídas de uma sociedade mais evoluída e progressivamente melhor.

Entre as justificativas mais comuns está a ausência de tempo e a objetividade, esta última no sentido de um pragmatismo que tem como fundamento a tomada de decisões rápidas e precisas. Ou, como popularmente se diz, é preciso ser prático.

Esta mesma falta de tempo tem sido um dos motivos principais para a negligência da experiência formativa e a crescente transformação da formação em semiformação. Conforme vimos anteriormente, este tipo de comportamento é originado pelo próprio processo de semiformação.

E este mesmo comportamento é correspondido pela facilidade de acesso e rapidez com que a Indústria Cultural oferece seus produtos culturais que vão, ao menos momentaneamente, suprir as necessidades emergenciais destas pessoas. Ao mesmo tempo

leva-as à satisfação por terem adquirido um conhecimento exigido de forma prática e confortável. Pois, na maioria das vezes, não precisam nem ao menos se deslocar de sua casa para realizar tal ação. Esse tipo de comportamento, como diz Pucci:

[...] é cotidianamente reforçado pela mídia, sob a forma de jornais, revistas, e biografias romanceadas que fornecem dados superficiais sobre personagens e fatos, perdendo-se a possibilidade do exercício do raciocínio crítico, que se converte em mera curiosidade. (PUCCI, 1999, p. 119)

Porém, o problema reside não apenas em relação à pura superficialidade dos conteúdos, mas, sobretudo, na ausência de crítica e compreensão da formação que se originam a partir da apropriação destes saberes. Ao mesmo tempo, este problema recai sobre o sentido que as pessoas semiformadas atribuem à educação escolar, realizando uma valoração da sua contribuição para as necessidades exigidas pela sociedade.

Neste sentido, as pessoas semiformadas consideram a apropriação de conteúdos semiculturais socialmente mais necessários e mais ligados à realidade do que os conteúdos aprofundados que a educação que procura oferecer uma verdadeira formação exigiria delas.

Há, portanto, a construção por parte das pessoas de um sentido para a educação de um modo geral e, em especial, à educação contemporânea. Este sentido origina-se da própria prática mediada pela semiformação. Emerge também um determinado sentido para a formação.

Tanto em relação à educação quanto à formação, o sentido social construído é o de que ambas devam corresponder imediatamente às necessidades da realidade. Assim, no caso da sociedade capitalista, como vimos, é a correspondência aos interesses do mercado, seguindo, portanto, os conteúdos e princípios da pedagogia da política neoliberal.

Hoje, a semiformação poderia ser definida da seguinte forma:

Compreende-se o conceito de semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural hegemônica. (ZUIN, 2002, p. 10)

É neste sentido que a educação que se desenvolve por meio da utilização de produtos semiculturais tem contribuído para a aceitação por parte das pessoas e até mesmo para a defesa da semiformação e conseqüentemente da Indústria Cultural. E, de acordo com Adorno (1995a), a única aparente saída é a destruição da própria ideologia dominante que utiliza de mecanismos como a Indústria Cultural. Junta-se ainda a esta ação a resistência frente às formas de submissão e opressões que obrigam as pessoas a utilizarem, ou melhor, a apropriarem-se dos produtos semiculturais.

No entanto, tal processo soa quase que utópico hoje. Isto por causa da dificuldade de oferecer qualquer outro tipo de formação que não vá ao encontro dos modelos semiculturais, sobretudo, pelo fato da semiformação ter inculcado na consciência social a falsa idéia de que tudo que surge como algo novo é melhor do que o que já havia anteriormente.

Mas, se o sentido que uma verdadeira formação atribui à educação é, como disse Adorno (1995a), o de construir consciências verdadeiras, a educação não pode deixar de resistir à lógica da Indústria Cultural. Render-se a ela é o mesmo que render-se à lógica da dominação.

Isto significa que se a educação pretende constituir-se um meio de resistência ao processo de semiformação e possibilitar a experiência formativa, ela não pode se ajustar à lógica do mercado cultural atendendo exclusivamente as suas exigências.

Mas, para que isso seja possível, não basta simplesmente oferecer um conteúdo sólido – ou seja, mais aprofundado em oposição à superficialidade dos conteúdos da Indústria Cultural. É preciso oferecer também a crítica constante. Também não é a crítica pela crítica, como o tem feito a maioria das pedagogias modernas e contemporâneas, como destacou Apple (1997).

Deve-se desenvolver uma crítica da contradição em que ambas as “educações” – a educação para a semiformação e a educação para a emancipação que proporcione a experiência – mantenham sempre a tensão entre si. Aí estará instaurado o princípio de uma dialética negativa (*Negative Dialektik*).

Nesse processo de crítica imbuída por uma dialética negativa, a tensão entre os opostos é colocada no centro da discussão. E a consciência que se apropria da análise desse processo requer também uma constante auto-reflexão para que não caia nas garras da enganosa cisão entre teoria e prática proporcionada pela aparente inadequação entre toda e qualquer teoria e a realidade do mundo. Tamanha é a importância dessa auto-reflexão para a

construção de uma consciência verdadeira a ponto de Adorno afirmar que “[...] A regressão da consciência é o produto dessa falta de reflexão”. (ADORNO, 2009, p. 130).

Uma compreensão dos sentidos da educação – em tempos contemporâneos – se tomada pelo viés positivista neoliberal pode ser julgada muitas vezes como uma ação redundante. O motivo para tanto é que a maioria das tentativas de melhoria da educação – e da formação – conflui para uma tomada de consciência por parte da sociedade de que a melhor forma de se construir uma democracia consiste em oferecer às pessoas uma formação compatível com as necessidades do momento.

Mas, este momento nada mais é do que a exigência do presente por pessoas preparadas para o tempo futuro que, na perspectiva neoliberal, com certeza será melhor do que o tempo atual.

Sob os efeitos desta compreensão conduz a um erro de apreensão da realidade. Pois, não se trata de possibilitar à sociedade as condições de construção de uma sociedade mais justa, mas sim fazê-las acreditar que precisam se adequar à própria realidade objetiva da sociedade na qual vivem. Ocorre assim a falsificação do conceito de transformação.

Tal consciência foi a herança deixada pelo capitalismo tardio. Ou seja, uma forma de prevenção de possíveis ameaças de crise que poderiam emergir da verdadeira consciência de classe e assim destituí-lo do poder. Deste modo, fez com que as pessoas acreditassem que transformar a sociedade significa ajustar-se à realidade e ao progresso visando uma perspectiva futura. Porém, estas perspectivas, como vimos, vão ao encontro com os próprios interesses da sociedade capitalista.

Uma atitude que se assemelha a esta falsa consciência está na visão social a respeito dos movimentos sociais em busca de melhorias na educação.

Assim, embora os movimentos sociais na educação sejam sempre bem vistos pelas comunidades escolares como um momento de crítica e de oposição às ideologias dominantes, os mesmos quase sempre constituem momentos isolados. Inclusive, muitos dos envolvidos diretamente – até mesmo seus idealizadores – não compreendem de fato as relações de causa perante os problemas contra os quais estão lutando. Nessa relação, a estética da participação se resume na beleza de uma mera agitação que seria a culminação entre prática e teoria, quando na verdade nem uma nem outra estão devidamente adequadas à questão.

Isso não significa que os problemas pelos quais lutam não sejam sentidos na pele pelos envolvidos nesse movimento e que, portanto, não existam. Mas, que o

aprofundamento teórico das causas que evidenciam estes problemas não é verdadeiramente compreendido.

Essa situação é causada, como já dissemos antes, por uma aversão à teoria que na sociedade contemporânea tem sido tão criticada e considerada menos importante do que a experiência prática que, muito distante do que Adorno (1995a) denominaria de experiência (*Erfahrung*), nada mais é, assim, do que uma simples vivência (*Erlebnis*).

Em *Dialética Negativa*, Adorno (2009) numa discussão sobre a relação entre teoria e prática destaca que no mundo moderno uma abjuração da teoria – ou mesmo uma má interpretação desta – levou a uma prática mau formulada, errônea. Sendo assim, como ele próprio afirma:

Hoje, o funcionamento por toda parte predominante paralisa e difama a teoria, por meio de sua mera existência a teoria depõe contra ele. Em toda a sua impotência. Por isso ela é legítima e odiada; sem ela, a prática que sempre quer transformar não poderia ser transformada. Quem condena a teoria como anacrônica obedece ao *topos* segundo o qual é preciso eliminar como antiquado aquilo que continua fazendo mal enquanto algo frustrado. Por meio daí, é precisamente o curso do mundo que é endossado, uma vez que a idéia da teoria não se mostra senão como um não-consentimento com este curso; e isso mesmo se ela teoricamente não é pertinente, mesmo se se consegue eliminá-la de maneira positivista ou por uma ordem superior. (ADORNO, 2009, p. 125-126)

A partir desta reflexão de Adorno, podemos repensar sobre o pragmatismo que tomou conta da educação moderna e contemporânea e que hoje norteia grande parte do sentido que as pessoas atribuem à educação. Sobretudo, quando esta é analisada perante o dualismo entre teoria e prática. Nessa lógica, verifica-se o que poderíamos entender como um “sentido capitalista” de experiência, na medida em que a sociedade tem considerado a prática a principal forma de aprendizagem efetiva.

Mas, o que esta constatação evidencia nada mais é do que novamente uma confusão entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*). Podemos visualizar essa questão nos próprios discursos de educadores que afirmam ser a prática o momento em que o aluno vivencia a teoria.

Desta maneira, a educação teria a tarefa de sempre estabelecer a relação entre teoria e prática – uma relação na realidade de utilitarismo. E quando esta teoria não pudesse ser visualizada na prática a mesma estaria fora da realidade social e, portanto, desprovida de sentido para o aluno.

Diante desta visão, o aluno não aprende a buscar as relações entre a teoria e prática mediante a contradição e a reflexão profunda, mas sim aprende a tentar encontrar um sentido imediato e que contribua de forma essencialmente prática para sua vida.

O resultado dessa formação é uma superficialidade tanto da teoria quanto da prática. Do mesmo modo, a experiência formativa vai se resumindo numa mera procura da prática na teoria, ou melhor, vai assim deixando de ser experiência. A partir deste sentido o aluno aprende a procurar uma adequação direta entre teoria e prática na tentativa de encontrar um sentido para a primeira. Da mesma forma, aprende a procurar uma adequação da formação oferecida pela educação escolar quanto às exigências do mercado. Sem tal adequação esta educação não teria sentido.

Ao denunciarmos a supervalorização do acúmulo de saberes e identificá-los na lógica da Indústria Cultural atualmente, relacionamos sua apropriação enquanto uma negação da experiência formativa. Quando Adorno (2009) afirma que a aversão à teoria conduz à não transformação da prática, ele está se referindo à teoria enquanto conhecimento na sua forma mais desenvolvida, e não aos saberes da Indústria Cultural.

Seguindo seu raciocínio, podemos concluir que a defesa e a apropriação dos conhecimentos embasados na lógica da Indústria Cultural correspondem a um disfarce do desinteresse social em relação à própria teoria. Apesar deste desinteresse ser motivado como efeito da própria semiformação – como já apresentamos anteriormente com Pucci (1994) – não significa que não exista consciência da má qualidade dos conteúdos semiculturais.

Ou seja, mesmo que haja um mínimo de consciência em relação à má qualidade dos conteúdos semiculturais, essa consciência acaba por se frustrar em nada poder fazer contra a imposição com que estes conteúdos se colocam e são exigidos.

Até aqui foi possível por meio da análise realizada verificar o sentido que a educação contemporânea vem adquirindo na sociedade capitalista sob o advento da Indústria Cultural, estabelecendo as causas da construção deste sentido e o quanto tem contribuído para uma negação da experiência formativa.

Destacamos também que este sentido atende aos interesses do modo de produção capitalista por meio da política econômica neoliberal onde a reificação se instaura sobre o conhecimento e instituições, contribuindo para as necessidades mercadológicas.

Não obstante a possibilidade de desmoronamento das instâncias de expansão da Indústria Cultural por se tratar de uma ideologia – assim como afirmou outrora Pucci (1997) – para Adorno essa possibilidade é extremamente difícil. E a superação dessa dificuldade só se torna possível imbuída de uma reflexão profunda.

Segundo Pucci (1997), Adorno reconhece que não é fácil superar a falsa verdade produzida por uma ideologia, e é com esta reflexão que ele defende a atuação de uma psicologia profunda que acompanhe a reflexão crítica. Isto porque, para ele, não é possível superar uma realidade objetiva produzida e reproduzida constantemente com apenas um instrumento de conhecimento ou de análise.

Essa postura adorniana reflete sua visão de complexidade do fenômeno e ao mesmo tempo seu reconhecimento quanto às contribuições da psicologia para a compreensão e superação dos problemas sociais originados historicamente. Assim, não que uma psicologia substitua ou até mesmo seja eternamente indispensável no processo de transformação histórica da sociedade. Mas, no momento em que a humanidade é conduzida por forças motrizes que incorrem num falseamento da consciência social e, dessa forma, determina o comportamento dos indivíduos, ela se faz extremamente necessária.

A relação entre a psicologia e a história é uma relação materialmente necessária, mas determinada pelas atuais formas com que se dá o processo de apropriação da cultura na sociedade capitalista. Assim, surge a questão da necessidade mais uma vez de oferecimento do conhecimento na sua forma mais desenvolvida, e não no vínculo semicultural. Sobre esta contemplação da psicologia no seio da Teoria Crítica, ou melhor, entre psicologia e história, Horkheimer (1990) afirma que:

[...] Quanto mais a ação histórica de indivíduos e grupos de indivíduos for motivada pelo conhecimento, tanto menos o historiador necessitará recorrer a explicações psicológicas. O desprezo de Hegel pela interpretação psicológica dos heróis encontra aqui sua justificativa. Todavia, quanto menos a atuação emanar da compreensão da realidade, ou mesmo contradizer esta compreensão, tanto mais necessário se faz desmascarar psicologicamente as forças irracionais que dominam coercitivamente o homem. (HORKHEIMER, 1990, p. 21)

Diante dessa afirmação de Horkheimer (1990) podemos identificar a extrema necessidade de uma formação fundada numa cultura em que a realidade é apreendida a partir da apropriação do conhecimento verdadeiro seguida de uma profunda reflexão.

Contudo, não significa, portanto, que se trate do acúmulo de saberes profanos fundados numa tendência que procura eternizar o presente – como disse outrora Horkheimer (1990) referindo-se à Indústria Cultural. Isto levaria à destruição de uma verdadeira consciência do passado e a conseqüente compreensão falsa da origem dos problemas. Inclusive da própria semiformação.

Sob tais condições, a experiência formativa torna-se não apenas menos desenvolvida, mas irrealizável.

Vejam agora, em que medida o processo de adaptação do indivíduo na sociedade – a princípio uma condição necessária – pode também constituir uma necessidade que impede o desenvolvimento da experiência formativa.

3.2. O dualismo do processo de adaptação: da possibilidade à negação da experiência formativa

A existência humana em sociedade exige, a princípio, uma condição de adaptação ao meio em que vivemos. Eis uma condição necessária. Mas em que medida esta necessidade acometida como uma exigência positiva do gênero humano pode contribuir para o desenvolvimento da experiência formativa e conseqüentemente para o seu processo de emancipação?

A resposta para tal questão não é simples e muito menos definitiva, dada a existência de um dualismo presente na questão em que consiste o processo de adaptação do indivíduo na sociedade.

O problema da adaptação é inerente a diversos estudos que se colocam o objetivo de identificar a problemática que permeia a existência humana enquanto situação em que há a influência da cultura. Apesar das divergências de compreensão, tanto as teorias históricas quanto aquelas que desconsideram a historicidade do real como pressuposto para a formação da consciência humana, partem do princípio de que é indispensável um processo de adaptação para que haja a integração do indivíduo na sociedade.

Diante das condições da formação humana na atualidade emerge a indiscutível necessidade uma compreensão crítica das formas pelas quais ocorre a adaptação dos indivíduos. Tal intento deve-se pelo fato de que esta dimensão do processo educativo tem sido considerada de maneira acrítica, o que tem levado a uma diminuição das possibilidades do processo de transformação da sociedade.

Mas, onde residiria o centro da questão dos problemas oriundos do processo de adaptação humana na sociedade neoliberal contemporânea?

A resposta mais presente a esta pergunta seria a necessidade da compreensão dos motivos pelos quais a sociedade, embora tenha consciência do caos que tem se instalado na esfera social em todos os âmbitos – inclusive no que tange à formação –, continuaria

produzindo e reproduzindo as condições para este mesmo caos. Ou seja, compreender quais os motivos pelos quais estas condições seriam aceitas mesmo sendo a princípio identificadas pelos indivíduos.

Dada as condições apresentadas até aqui em relação ao processo de formação humana, verifica-se um de seus maiores problema é justamente o seu oposto, ou seja, a semiformação. Considerando-se ainda o fato de que a intensidade deste problema haver sido ampliada com força maior pelo próprio comportamento social que se origina como efeito deste processo, certamente muito se deve ao processo de adaptação resultante da formação que se desenvolve a partir do contato com a semicultura. Isto porque, como afirma Adorno (2010), “[...] a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva”. (ADORNO, 2010, p. 12).

A afirmação anterior proferida por Adorno é de extrema importância no cerne de seu pensamento quando se trata dos objetivos educacionais e da formação no âmbito da sociedade administrada. E o motivo principal desta importância consiste no fato de que a educação significa, em grande parte, um mecanismo de adaptação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Tal processo de adaptação na medida em que procura oferecer os meios, isto é, fazer a mediação entre as condições epistemológicas e axiológicas individuais e aquelas exigidas pela sociedade como forma de sobrevivência.

Assim, em muitos de seus textos Adorno retoma a adaptação como um dos mecanismos encontrados pela sociedade administrada para a introdução da ideologia do consumismo e da aceitação das condições de existência em que se encontra. Estas condições são resultantes do processo de reificação desenvolvido a partir da necessidade instaurada de um consumo desenfreado oriundo da redefinição do modo de produção capitalista que ganha seu âmbito político a partir do neoliberalismo.

Na medida em que não só a idéia de consumo, mas o próprio modo de produção capitalista tenha transformado os bens culturais em mercadoria, houve uma proliferação e aperfeiçoamento das formas de adaptação dos indivíduos para sua conseqüente aceitação e consumo dos produtos semiculturais.

A relação entre o fenômeno da adaptação e o fenômeno educativo é muito próxima para Adorno e “Educação para quê?” (1995a) é um dos textos em que ela mais aparece. Na ocasião em que ocorre o debate que origina a formulação do referido texto, conforme vimos anteriormente, a questão principal que Adorno (1995) discute é justamente o

sentido da educação no mundo em que nos encontramos, ou seja, numa sociedade administrada.

Mas, como ele próprio disse, um dos principais papéis da educação é também preparação dos homens para a vida em sociedade. Adorno (1995a, p. 143) faz esta consideração pelo fato de que “[...] a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.”

Porém, na medida em que esta comprovação só se efetiva mediante o processo de adaptação, este mesmo processo pode incorrer em sua situação inversa. Ou seja, na medida em que ocorre a adaptação pode ocorrer, simultaneamente, uma compreensão errônea da realidade, que em termos adornianos consiste no mesmo que uma não compreensão da mesma.

Portanto, Adorno (1995a, p. 143-144) destaca que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela 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. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Se a partir destas palavras de Adorno (1995a) considerarmos as condições atuais de apropriação do conhecimento que ocorre segundo a via da Indústria Cultural, podemos inferir que a educação que opera seguindo esta lógica reforça a semiformação. Este reforço ocorre na medida em que contribui para uma aceitação por parte da sociedade da existência das atuais condições sociais de formação e sua conseqüente reprodução. Isto correspondendo, como afirmou Adorno na citação acima, à aceitação do que há de pior oferecido pela realidade existente em termos de formação humana e de experiência formativa.

Desta maneira, a educação, ao fazer seu papel necessário de adaptação dos indivíduos para que possam se orientar na própria sociedade em que vivem, corrobora também para a manutenção da ordem de coisas que ela própria diz combater: ou seja, as formas de alienação presentes na sociedade por meio da cultura.

O que se coloca de forma oposta pela educação em detrimento de uma possível alienação do indivíduo durante seu processo de adaptação é o desenvolvimento de uma dialética que faça a intermediação entre o existente e a verdade contida nele. Isto faria

com que a adaptação exercesse seu papel de orientação do indivíduo, mas não o conduzindo a uma mera aceitação irreflexiva da situação em que se encontra.

Proceder a uma formação por meio desta dialética que concerne à educação, contribuiria para seu papel completo que engloba tanto a adaptação necessária ao indivíduo quanto a possibilidade de superação objetiva das formas de alienação da realidade. Porém, a primeira exigência para isso seria o oferecimento, a princípio, do conhecimento na sua forma mais desenvolvida. Este é um fator indispensável no processo de regressão e superação da semiformação.

No entanto, na atualidade, devido à regressão da cultura pelo ímpeto com que a Indústria Cultural tem se expandido e, a partir disso, com a ampliação da semicultura, a adaptação seria um papel menos necessário hoje. Pois, primeiramente, haveria de se denunciar o processo alienante que ocorre por meio da própria tentativa de emancipação a partir do oferecimento de bens culturais às massas pela lógica do mercado. É o próprio Adorno (1995a) quem reconhece esta necessidade urgente.

Segundo o filósofo os objetivos educacionais perante a realidade são compatíveis com o momento histórico vivido pela sociedade. Com isso, levando em consideração o poder com que a realidade se impõe atualmente aos homens, a adaptação ocorre automaticamente⁷⁹. Ou seja, a educação hoje necessita muito mais oportunizar condições de resistência às imposições ideológicas advindas das condições materiais de formação da própria realidade no intuito de fazer gerar um inconformismo por parte da sociedade do que prezar necessariamente pela realização da dimensão adaptativa.

É tão verdade a asseveração de Adorno (1995a) em relação ao fato de que atualmente o processo de adaptação dos indivíduos ocorre de maneira automática que é possível identificar um grande número de pessoas que já incorporaram a lógica da Indústria Cultural.

A facilidade de acesso aos saberes semiculturais é tão grande e sua exigência é tão precisa que tanto pessoas consideradas “formadas” hoje quanto aquelas que pouco contato tiveram com a escola apresentam o mesmo discurso defensivo de uma educação que atenda as necessidades do mercado.

Um exemplo disso são os discursos dos “homens de negócio” relatado por Frigotto (1997). Assim, referindo-se à defesa de grandes empresários por mais e melhor

⁷⁹ ADORNO, 1995a, p. 144

educação, afirma que este discurso tem como princípio fundamental a preparação de mão-de-obra para atender às novas necessidades do modo de produção. E destaca:

Este “lamento”, sem perder o caráter moralista e filantrópico que funciona como uma espécie de *mea culpa* de uma burguesia que ainda cultiva posturas escravocratas e oligárquicas, revela demandas efetivas dos homens de negócio de um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista. (FRIGOTTO, 1997, p. 38)

Voltando à questão da convergência de pessoas “bem formadas” – ou seja, aquelas que passaram por todos os níveis de escolarização – e aquelas “pouco formadas”, em ambos os casos, apesar de valorizarem a busca por uma boa formação, acabam valorizando muito mais os conhecimentos adquiridos de forma espontânea. Além disso, ainda consideram também as ferramentas de informação de forma rápida extremamente importantes para este fim.

Essas pessoas, não apenas sentem a necessidade e aceitam a lógica de apropriação do conhecimento imposto pela Indústria Cultural, como também valorizam em grande parte os conhecimentos obtidos por meio deste viés. Há, portanto, a presença forte de um processo de adaptação que ocorre em cada pessoa não apenas pela mediação realizada pela educação recebida, mas inclusive pela própria lógica da realidade.

A relação entre a necessidade de readaptação dos trabalhadores ao modo de produção estruturado sob a ordem das novas tecnologias solicitadas pelos “homens de negócio” reflete na consciência de realidade das pessoas. Inclusive em seu caráter.

Um exemplo disso é dado por Richard Sennet (2005). Em sua obra “*A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*”, na sessão quatro, com o título “Ilegível”.

Nesta seção, Sennet (2005) analisa as condições de legibilidade do trabalhador moderno sobre suas condições de trabalho e sua relação direta com elas. Faz isto a partir da análise de uma realidade concreta – embora bastante sucinta em termos de cenário. Esta realidade é uma padaria na cidade de Boston (EUA) onde estivera há vinte e cinco anos antes também num momento de pesquisa. Contudo, apesar de se encontrar na mesma localização, o cenário atual está bastante modificado em termos de engenhosidade de fabricação. Mas não é apenas a aparência do lugar que assusta Sennet (2005), é também a

ilegibilidade que os novos funcionários da padaria apresentam do processo de trabalho no qual se encontram.

Sennet (2005) relembra que na pesquisa anterior que realizou no local, onde pretendia averiguar qual era a idéia de classe que os trabalhadores dali tinham, percebeu que os funcionários da época apresentavam uma determinada legibilidade de classe.

Essa legibilidade, como era de se esperar, era aquela que vigorava na sociedade americana, onde a idéia de classe estava associada a uma questão de caráter pessoal, ou seja, a classe exprimia se a pessoa era um bom ou mau caráter. E dentro da padaria, os trabalhadores (padeiros) em meio à rude maneira de fabricar pães, demonstravam louvor às suas capacidades de produzir os melhores pães. Assim, julgavam-se bons cidadãos porque eram bons padeiros.

Nesta época, como Sennet (2005) descreve, os trabalhadores da padaria apesar de não estarem contentes com as condições de trabalho, orgulhavam-se de poder medirem sua capacidade mediante a qualidade que conseguiam incorporar em suas atividades. Eles eram legíveis naquilo em que faziam. O trabalho carregava uma dimensão de seu sentimento.

Na padaria moderna, apesar de permanecer a antiga idéia de classe americana, ocorreu uma significativa mudança provocada pela automação do sistema de fabricação dos seus produtos. Esta mudança refletiu drasticamente nas relações pessoais dos seus trabalhadores, a ponto de tornar-lhes ilegíveis estas mesmas relações. Trata-se, como diz Sennet (2005), de uma ilegibilidade emocional, já que o processo operacional de trabalho que ocorre na padaria é bastante claro, porém, não conseguem entender a reação que o mesmo provoca neles.

No moderno sistema de produção automatizado, os padeiros não têm mais contato direto com o pão, na verdade eles não precisam nem dominar a técnica de fazer pães, basta apenas saber manipular a maquinaria que faz este trabalho por ele. Neste ponto, Sennet (2005) destaca uma coisa bastante interessante: o trabalhador para ingressar como funcionário na padaria precisa provar um alto conhecimento em manipulação de computadores (das máquinas), mas na prática não utiliza estes conhecimentos, pois, na verdade, vai apenas – e nada mais – apertar alguns botões para operar o trabalho. A perda desta relação direta com o processo de fabricação, que antes era manual, tornou ilegível o próprio trabalho destes funcionários, ilegível no sentido de não entenderem o que estão fazendo. É a perda da arte do padeiro.

Outro aspecto destacado por Sennet (2005) reside na aceitação da situação banal que estes trabalhadores se encontram. Pois, como era de se esperar partindo de uma idéia marxista de relações de produção, estes trabalhadores deveriam se enfurecer com tal situação. Mas,

como alega o autor, o único que se incomoda com a realidade é o supervisor da padaria – um funcionário antigo, desde a época anterior à automação, que chegou ao cargo à maneira, passando de padeiro a chefe e assim por diante. Sennet (2005) se impressiona com a capacidade deste funcionário de recuar para ver com mais clareza o que acontece.

Sennet (2005) chega à conclusão de que o processo de automação que facilitou e multiplicou a fabricação da padaria foi o que gerou a confusão, a ilegibilidade aos funcionários da padaria. A flexibilidade capitalista do mercado e da produção que exige cada vez mais a modernização é também a precursora dessa “corrosão do caráter” que assim se apresenta.

Essa realidade torna-se mais perigosa na medida em que esta superficialidade motivada pela impossibilidade de se aprofundar na tarefa, qualquer que seja, reflete numa visão também superficial do mundo, ou melhor, numa a visão demasiada opaca e insuficiente para tornar legível aquilo que está colocado.

Assim, diante de toda esta situação descrita por Sennet (2005) demonstra, portanto, o quanto a conscientização da realidade no novo modo de produção capitalista se torna obscurecida pela não identificação entre o trabalhador e a atividade que desenvolve. Demonstra também, o quanto as pessoas que já se formaram dentro da nova lógica de produção se adaptam com muito mais facilidade a tal situação.

Isto permite identificar o quanto a formação exigida pelos homens de negócio, de fato, requer muito mais a adaptação das pessoas à lógica de produção e do mercado capitalistas do que a reflexão por parte das mesmas. O exemplo dado por Sennet (2005) de que os funcionários da padaria, apesar de lhes serem exigidos altos conhecimentos de computação para operação das máquinas, mas que, na realidade apenas apertarão alguns botões, ilustra isso.

Situação parecida parece estar ocorrendo a partir do processo de reificação do saber assinalado por Apple (1997) na sociedade neoliberal com a influência precisa das novas tecnologias. Ou seja, as pessoas buscam os saberes exigidos pelo mercado, sobretudo, por meio da Indústria Cultural, e se relacionam com os mesmo da mesma forma que com qualquer outra mercadoria.

Porém, o problema não se trata apenas de uma relação mercadológica. Mas, sim no fato de que seu próprio conteúdo superficial torna a realidade ilegível a essas pessoas. E a conformação com tais condições mais uma vez se deve, em grande medida, à questão da adaptação que o processo de semoformação apenas fortalece.

Assim, se a adaptação na sociedade contemporânea se caracteriza pelo seu imediatismo e dispensa a mediação educacional na medida em que se agrega à própria realidade, as condições de oferecimento de uma experiência formativa tornam-se muito mais necessária. Mas, esta experiência necessita de uma educação que incite ao estranhamento perante as incoerências que a realidade deixa escapar.

No entanto, esta tarefa não pode prescindir da idéia oriunda do senso comum, ou até mesmo das teorias educativas que desconsideram a interferência da materialidade na formação humana que consideram mais importantes a preparação das pessoas para uma sociedade que se encontra na sua forma mais alienada.

Sendo assim, as idéias em torno da educação que defendem a necessidade de utilização das ferramentas desenvolvidas pela Indústria Cultural para o acesso ao conhecimento estariam contribuindo para a semiformação e para a negação da experiência formativa. Esta contribuição ainda seria justificada na medida em que estariam defendendo o modelo de conhecimento oferecido como um meio de inserir as pessoas na sociedade, como se se tratasse de uma atitude democrática.

A aquisição de conhecimentos por meio da Indústria Cultural é uma forma técnica de aprendizagem. Ou seja, assim como as máquinas e aparelhos são meios técnicos de obter resultados mais rápidos perante a função a que se inserem, os meios de formação da Indústria Cultural são também técnicas que possibilitam acessar o conhecimento de forma cada vez mais rápida e prática.

Segundo Adorno (1995a) é justamente esta dimensão técnica que ocasiona a regressão da experiência formativa. Como ele próprio afirma:

[...] O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. (ADORNO, 1995a, p. 148-149)

A adaptação a uma formação técnica que possibilitaria o acompanhamento por parte do indivíduo das estruturas sociais práticas do mundo administrado, conduziria, simultaneamente, à inaptidão da experiência. Portanto, considerando o que Becker afirma a Adorno (1995a) em relação à reflexão tão necessária do processo educativo, é necessário que haja uma valorização das condições de desenvolvimento de experiências formativas. Pois,

segundo Becker, não é possível possibilitar um qualificado nível de reflexão necessário sem uma aptidão à experiência⁸⁰.

A realidade que se impõe a ponto de provocar a adaptação automática das pessoas ao mundo administrado só pode ser superada, portanto, com a existência de uma experiência formativa. E isso só se torna possível na medida em que todas as formas de repressão da experiência sejam destruídas. Claro que essa destruição não significa um processo direto em que basta a denúncia das mesmas, mas também não ocorre sem este grau de esclarecimento.

De acordo com Adorno (1995a, p. 150), “[...] A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”.

Partindo desta idéia é que temos aqui o objetivo de apresentar a existência da supervalorização do acúmulo de saberes – num momento em que a própria sociedade vem sendo chamada de “sociedade do conhecimento” – porém, esclarecendo a característica de semicultura que estes saberes adquirem na medida em que são frutos, em sua maioria, dos resultados obtidos pela Indústria Cultural.

Consideramos também que ao evidenciarmos a valorização do acúmulo de saberes enquanto uma exigência do modo de produção capitalista estamos contribuindo para a não aceitação do imediatismo de uma realidade que se faz tanto presente na época contemporânea. Esta forma de objeção ao acúmulo de saberes constitui, a nosso ver, uma tendência ao processo de resistência das imposições da realidade tão destacada por Adorno (1995a) em “Educação para quê?”.

É notória, portanto, a distinção entre a real necessidade de adaptação pela qual a educação necessita prezar e, ao mesmo tempo, a imprescindível exigência de uma reflexão profunda baseada também em conhecimentos profundos. E se, como Adorno (1995a) afirmou, que na sociedade administrada a própria realidade realiza por si só o processo de adaptação dos indivíduos por meio da semicultura, mesmo a mera denúncia dos mecanismos de semiformação existentes hoje contribui amplamente para sua superação.

Uma das principais projeções que a sociedade administrada toma em seu processo de fomentação das condições de expansão da Indústria Cultural é a possibilidade de fortalecimento das formas de adaptação por meio da formação mediada pelos seus produtos.

⁸⁰ ADORNO, 1995a, p. 150

Isso ocorre com mais facilidade segundo a incorporação constante e rápida do “novo” como sinônimo de progresso, estimulando assim a busca incessante por parte da população pela apropriação e domínio dessa novidade de forma cada vez mais rápida.

No universo educacional esse fenômeno ocorre não apenas pela incorporação de novas propostas nem pela reformulação contínua de conceitos, mas também por meio de projeções de situações futuras de existência que requerem já, de antemão, condições prévias de adaptação.

A própria história da constituição da pedagogia quando esboçada em relação ao desenvolvimento das grandes correntes filosóficas revela o quanto a idéia de uma educação para a adaptação tem se promovido a grande destaque dentro das pedagogias mais contemporâneas.

Suchodolski (2000), ao apresentar as distinções entre a pedagogia da essência e da existência, coloca como uma das principais antinomias da educação nova as contradições entre desenvolvimento e adaptação. Tais contradições, segundo Suchodolski (2000), decorrem mediante os insucessos por que a educação nova – também identificada por ele como pedocêntrica – passou, principalmente quanto à incompatibilidade entre os princípios que se esperava desenvolver no homem e a realidade em que o mundo externo apresentava.

Assim, como Suchodolski (2000) afirma, segundo a crença da escola nova, “[...] o desenvolvimento das tendências construtivas devia desvanecer os instintos agressivos, origem das guerras; os sentimentos de benevolência e de tolerância, à medida que se expandiam, deviam fazer desaparecer o fanatismo nas relações entre os homens.” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 75).

Porém, tais esperanças da educação nova em relação a uma transformação da sociedade por meio de um processo educativo mais individualizado e focado nos interesses dos indivíduos – sobretudo, nos das crianças – reside na crença de que com o desenvolvimento de virtudes houvesse uma nova relação entre as pessoas. Isto reverteria os efeitos degradados nos quais a sociedade se encontrava.

Essa concepção idealista da educação influenciava diretamente a discrepância entre a concepção dos indivíduos e o mundo, no momento em que ocorria um choque entre a formação e a realidade social existente. Nasceu, portanto, a partir disto, uma concepção que incorporava a necessidade de uma formação que conduzisse a um processo mais adaptativo dos indivíduos. Porém, pretendia-se ainda uma adaptação completamente

desvinculada da centralidade na criança, ou seja, dos princípios que deram origem à educação nova.

O que ocorreu de maneira mais densa sob as contradições entre desenvolvimento e adaptação que pairavam sobre a atividade da educação nova foi a compreensão que o fenômeno da adaptação adquiriu dentro deste universo.

Segundo Suchodolski (2000), com o avanço dos estudos da sociologia que revelaram diferenças sobre diversos aspectos relacionados a essa problemática, vários psicólogos começaram a considerar antagonismos entre o desenvolvimento que ocorre de forma interna e espontânea – e que constitui o pano de fundo da educação nova – e a adaptação que é externa e imposta⁸¹.

Dessa forma, a relação entre a adaptação e a formação do indivíduo começou a ser compreendida de forma diferente por psicólogos e sociólogos:

A formação do homem devia ser, em última instância, fruto do seu desenvolvimento. Os sociólogos viram esta oposição de modo inverso: para eles a formação do homem é fruto de sua adaptação ao meio social, enquanto o chamado desenvolvimento interior, não é mais do que imagem desta adaptação. A evolução irracionalista da evolução defendida por Bergson, ao invés de Spencer, salientava mais ainda esta contradição. A evolução, para Bergson não é um processo de adaptação, embora a inteligência humana a conceba desse modo quando a analisa. (SUCHODOLSKI, 2000, p. 76)

Diante destas contradições que, como vimos, se tornaram mais acentuadas com as asseverações de Bergson, ampliam-se ainda mais as tensões entre as concepções que defendiam uma concepção de educação baseada no desenvolvimento autônomo e espontâneo e aquelas que promulgavam uma educação para a adaptação.

No entanto, como descreve Suchodolski (2000), o desenvolvimento destas duas concepções diferentes de formação não formula uma pedagogia completamente nova – mesmo porque as compreensões de ser humano para ambas são, a princípio, as mesmas.

Porém, a forte influência da concepção da educação como adaptação modifica não somente pequenas características da educação nova. Isto porque ao considerar a formação como derivação do processo de adaptação social, invertendo, assim, a origem do que deveria ser o ponto de partida na criança – dos instintos, das necessidades, interesses e

⁸¹ SUCHODOLSKI, 2000, p. 76

aptidões –, esta nova compreensão instituída modifica completamente os princípios iniciais da educação nova⁸².

Ao considerar a formação um fenômeno que se constitui a partir da adaptação do indivíduo à realidade, o sentido das ações educativas perdem seu papel de transformação social. Como diz SUCHODOLSKI, 2000: “[...] É no interesse do aluno que o professor deve não só cultivar as tendências interiores do desenvolvimento, mas também orientá-las tendo em vista o futuro do aluno”. (SUCHODOLSKI, 2000, p. 78).

Essa postura logo vai se tornando dominante dentro dos novos ideais das pedagogias mais contemporâneas que tiveram origem nos ideais da educação nova. A causa disto é que esta educação agrega as condições que podem propiciar o desenvolvimento daquilo que era necessário para que o processo de adaptação se tornasse mais presente não só no momento, mas também no sentido de uma preparação para o futuro. Como Suchodolski (2000) afirma, a compreensão que a adaptação adquire neste momento é a de que “[...] devia ser um compromisso equilibrado entre as tendências do indivíduo e do meio social, era o preço para alcançar um lugar real na vida”. (SUCHODOLSKI, 2000, p. 79).

Um exemplo que expressa a compreensão da adaptação enquanto mecanismo de preparação das pessoas não apenas para as condições de existência humana na sociedade, mas também para possíveis mudanças futuras, pode ser encontrado, de acordo com Suchodolski (2000), na educação americana. Sobre esta educação ele comenta:

A pedagogia americana ocupou-se em desenvolver especialmente a teoria da educação do indivíduo através da adaptação às condições de vida. Esta concepção da adaptação englobava quer as condições do momento presente, quer aquelas cuja iminência era previsível. Falava-se de adaptação às condições estabilizadas e às condições variáveis; previam-se as situações futuras que o indivíduo teria de defrontar, de modo a adaptar-se previamente; apontavam-se momentos de perigo no decorrer da vida, tais como a entrada na escola, os últimos exames, a escolha de uma profissão, o começo do trabalho profissional, o casamento, o nascimento dos filhos, a morte de pessoas queridas, etc., com o fim de preparar antecipadamente meios de adaptação. Uma combinação de análises psicológicas e de ensino de moral laica devia dar à educação uma técnica de ação capaz de garantir ao indivíduo a maior segurança ao longo de sua existência. (SUCHODOLSKI, 2000, p. 79)

A afirmação proferida por Suchodolski (2000), citada acima, demonstra um excesso de rigor oriundo do processo de adaptação proposto por tal concepção de educação. E o que vem a acalmar este ímpeto de rigor é o conceito de sublimação. Para Suchodolski

⁸² SUCHODOLSKI, 2000, p. 77

(2000), a partir da compreensão da pedagogia pedocêntrica que concebe a criança como a junção de instintos e tendências que necessita apenas de uma boa educação para que se desenvolvam o melhor caminho seria uma educação que possibilitasse a substituição das formas inferiores por formas superiores de satisfação dos instintos⁸³.

Dentro desta transposição é onde está residida, de acordo com Suchodolski (2000), a questão da sublimação. E é justamente a partir desta questão que a pedagogia da adaptação procura resolver os conflitos que emergem da relação entre as pessoas e o meio a sua volta. A sublimação seria o mecanismo pelo qual a pessoa cederia às pressões sociais de maneira inconsciente⁸⁴.

A contribuição da questão da sublimação para a conturbada relação entre a concepção de uma educação pedocêntrica e uma educação da adaptação seria a possibilidade de que, desta forma, não haveria uma esmagação dos instintos e tendências pessoais dos indivíduos. Tanto que Suchodolski (2000) chega a afirmar que muitos dos defensores da pedagogia da adaptação consideravam o processo adaptativo dos indivíduos à sociedade uma forma mais desenvolvida da chamada pedagogia do desenvolvimento livre.

A razão para isso era o fato de que oferecia a possibilidade de satisfação das tendências pessoais por meio de caminhos mais seguros que impedissem uma possível frustração devido aos embates entre as questões subjetivas dos indivíduos e a realidade social na qual estava inserido.

Como já afirmamos anteriormente, embora a concepção de uma educação pedocêntrica e de uma educação adaptativa se interligassem a partir de uma mesma forma de compreensão do ser humano e da origem da formação deste, o modo como ambas visualizavam a relação homem–sociedade divergia radicalmente. É devido a isso que a educação para a adaptação vai contrastar diretamente com a posição de Russel em relação ao efeito da educação nova.

De acordo com Suchodolski (2000), Russel questionava a relação que se processava entre o indivíduo que se formava segundo os princípios da educação nova e as condições da sociedade vigente. Ou seja, para Russel haveria um confronto direto entre os valores deste indivíduo e a sociedade que, por sua vez, não aceitaria estes mesmos valores. Assim, foi partindo da idéia de que o único interesse a se considerar sobre o indivíduo na sociedade contemporânea era uma pura e completa adaptação do mesmo para com a sociedade, proporcionando assim um equilíbrio psíquico perfeito entre ambos.

⁸³ SUCHODOLSKI, 2000, p. 79

⁸⁴ SUCHODOLSKI, 2000, p. 80

Diante de tudo isso é que Suchodolski (2000) conclui e afirma que “[...] A pedagogia da adaptação tornou-se a pedagogia do conformismo.” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 81). Isto diante da lógica de formação da atual sociedade capitalista contemporânea.

Diante de todo o exposto até o presente momento é que continuamos inferindo a idéia de que a educação contemporânea corrobora para o processo de conformismo das massas em relação às imposições sociais no que se refere à cultura. Isto se deve, necessariamente, à influência severa da Indústria Cultural. Sobretudo a partir do momento em que toma o conhecimento de modo multifacetado e fragmentado e o reproduz de maneira altamente mecânica sem uma reflexão crítica sobre os mesmos.

É justamente essa face do processo formativo – que se encontra presente em todos os meios educacionais – que reproduz também a ideologia dominante e colabora para a continuidade do processo de alienação da sociedade por meio da cultura.

Desta forma, o papel de adaptação, inerente à escola e do qual ela certamente jamais poderá fugir, ou seja, oferecer aos seus alunos a capacidade de se orientar no mundo contemporâneo – assim como sempre o fez em todas as épocas do desenvolvimento histórico –, tem reforçado a semiformação.

Adorno (1995a), que já identificara este fenômeno no meio educacional alemão de sua época e visualizava um abrupto crescimento na medida em que a sociedade se tornava cada vez mais capitalista, concluiu também que o próprio fenômeno educativo se tornava ferramenta contrária ao desenvolvimento da emancipação e da experiência formativa.

A questão que aqui colocamos sobre a possibilidade de desenvolvimento da experiência na relação com a apropriação de conhecimentos, em termos de relevância, está próxima da questão de Adorno (1995a) sobre a possibilidade de se desenvolver uma verdadeira democracia.

Assim, na medida em que o discurso contemporâneo sobre as condições de acesso à cultura como forma de democratização do ensino e de cidadania vai se tornando hegemônico, com a interferência da Indústria Cultural as possibilidades de uma experiência formativa tornam-se cada vez menos possíveis. E sobre o discurso da democratização do ensino incorporam-se tantos outros discursos como o da sociedade do conhecimento, da educação do futuro, da educação de qualidade, “adaptar-se à realidade” e assim por diante.

Mas, em meio a tantos discursos, praticamente não emana nenhuma crítica sobre os meios pelos quais a sociedade tem acesso aos conhecimentos e quais as possibilidades de emancipação destes conhecimentos.

Adorno (1995b) reconhece que uma educação para a emancipação é muito diferente do que a existência de escola para todos. Como ele diz:

[...] Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estrutura vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo. (ADORNO, 1995b, p. 170)

A oferta a que se refere Adorno (1995b) consiste no oferecimento de conhecimentos diversificados ao extremo, que possibilite aos indivíduos uma compreensão ampla da realidade social. O oposto disto seria a reprodutibilidade imposta pela Indústria Cultural.

Neste mesmo sentido, é que aqui consideramos a valorização do acúmulo de saberes. Ou seja, não a disseminação de conhecimentos a todos, sobretudo, pela via da Indústria Cultural. Mas, o acúmulo de saberes apresentados na sua forma mais desenvolvida, para que ocorra verdadeiramente a devida e necessária experiência formativa por meio da apropriação de conhecimentos.

Voltando mais uma vez ao exemplo dos sistemas apostilados, podemos verificar a diferença entre a característica deste conhecimento ao qual defendemos – o conhecimento na sua forma mais desenvolvida – e os conhecimentos da Indústria Cultural. É possível visualizarmos também a necessidade de oferecer à sociedade a maior diversidade possível de conhecimentos, e não apenas a repetição de um mesmo.

Isto se torna evidente e necessário na medida em que, como diz Motta:

Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, conseqüências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino. (MOTTA, 2001, p. 88)

Ou seja, se consideramos que as apostilas sejam apenas um dos infinitos bens culturais veiculados pela Indústria Cultural dentro da sociedade, é perceptível o quanto se torna necessária a conversão à apropriação dos saberes na sua forma mais desenvolvida.

Uma vez que a crítica às ideologias dominantes e ao fenômeno da Indústria Cultural não possui um reconhecimento nem um lugar de destaque na literatura pedagógica – inclusive na formação de professores – torna-se imprescindível considerar que o acesso aos saberes na sua forma mais desenvolvida, bem como a reflexão crítica deveriam acompanhar, inclusive, este âmbito da educação. Adorno (1995b) afirma que:

[...] Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrada no complexo pedagógico é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. (ADORNO, 1995b, p. 172)

Talvez esta constatação de Adorno (1995b) seja uma das mais presentes na atualidade educacional. Os saberes da Indústria Cultural, que invadem todos os ângulos do processo formativo contemporâneo, atinge com grande força até mesmo os cursos de formação de professores. Não apenas em termos de conteúdos, mas, inclusive, na própria forma de oferecimento dos conhecimentos e valorização dos mesmos.

Para isto basta prestar atenção nas propagandas da mídia sobre os novos meios de formação atuais. Em todas elas recai o caráter progressista que outrora o pensamento positivista argüia e pelo qual a Indústria Cultural se justificava.

Desta maneira, de um modo geral, o acúmulo de saberes contribui muito mais para a alienação do que para o esclarecimento das massas, regredindo a autonomia frente ao conhecimento em detrimento da heteronomia. Isto tem como resultado o que afirmava Adorno (1995b) quando dizia que: “[...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir daquela forma”. (ADORNO, 1995b, p. 178)

Preparar as pessoas para a sociedade do conhecimento por meio de uma educação do futuro requer obrigatoriamente, por parte da sociedade, um inconformismo e, ao mesmo tempo, uma cautela. Mas, estas duas condições a própria educação não pode oferecer enquanto continuar reproduzindo para essas pessoas um conhecimento racionalizado pela

Indústria Cultural. Pois, enquanto estiver agindo assim, a educação promoverá muito mais seu papel de adaptação que, neste caso, apenas confirmará e contribuirá para a adaptação que já ocorre de forma dirigida dentro da sociedade administrada.

Terminamos esta seção considerando que o sentido que o processo educativo, ou melhor, que a educação tem adquirido impede consideravelmente o desenvolvimento de uma verdadeira experiência formativa (*Erfahrung*). Mesmo porque o próprio conceito de experiência (*Erfahrung*) não faz sentido dentro das tendências que vêm sendo incorporadas na educacional contemporânea.

Consideramos também que o fenômeno da adaptação não é hoje uma tarefa singular à escola, mas um resultado das próprias condições da cultura que hoje – na sociedade administrada – se identifica muito mais com o conceito de Indústria Cultural apresentado por Adorno em *Dialética do Esclarecimento*.

Dessa forma, a própria necessidade de adaptação criada pelos mecanismos repressores da sociedade figura na contemporaneidade também como um impedimento ao desenvolvimento da experiência formativa. Isto porque a ação da experiência (*Erfahrung*) necessita de um caráter de inconformismo que as pessoas não se adaptaram a realizar.

Porém, não se trata apenas de uma adaptação no sentido de se acostumar a esta postura inconformista, pois este inconformismo, diante da atual realidade social, necessita de um acúmulo de conhecimentos muito diferente daquele que vem sendo valorizado na sociedade capitalista contemporânea e reforçado pela política neoliberal. Enfim, as pessoas possuem um conhecimento que promove a adaptação à sociedade administrada, mas não que possibilitam a elas realizar verdadeiras experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos inicialmente do pressuposto de que o conhecimento é uma condição imprescindível no processo de emancipação do homem, sobretudo nas interfaces que se estabelecem na atualidade entre a formação humana (*Bildung*) e o mundo administrado. Também não menos imprescindível seria o fato de que a transmissão do conhecimento historicamente construído na sociedade é correlatamente o princípio do fenômeno educativo escolar enquanto mediação na construção – como diria Adorno (1995a) – de consciências verdadeiras.

É neste sentido que procuramos sempre destacar nosso compromisso com a transmissão deste conhecimento mais desenvolvido. E, já em conclusão, reafirmamos novamente que não estamos negando a necessidade do acúmulo de conhecimentos na sua forma mais desenvolvida, mas sim os conhecimentos semiculturais.

Por este motivo, repetiremos aqui a afirmação de Enguita (1997) que citamos no final da primeira sessão: “[...] O acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa”. (ENGUITA, 1997, p. 96). Ou seja, se hoje o acesso ao conhecimento já não é mais um problema devido ao auge da Indústria Cultural, o problema agora é a análise da própria qualidade deste conhecimento.

Porém, conforme apresentamos anteriormente, é justamente a partir desta mesma idéia e compreensão que se constituiu todo o discurso dominante acerca do papel do conhecimento e de sua contribuição para o processo educativo de uma sociedade consciente, justa e favorável ao desenvolvimento da cidadania.

A idéia de progresso que povoou o pensamento social a partir do advento da modernidade com o irromper do racionalismo e do desenvolvimento contínuo das ciências – adquirindo maior domínio e expressividade no ápice do movimento iluminista – foi retomado com maior destaque no pensamento educacional do século XX. O contexto que fortalece esta idéia é articulado pelas políticas dos governos liberais e neoliberais que valorizaram a compreensão da escola enquanto princípio de equalização social e crescimento econômico.

A urgência e necessidade de universalização do ensino e de oferecimento de educação para todos – ou melhor, oferecer o acesso à educação a todos – recebeu uma expressividade histórica a partir do século XX. Esta necessidade tem servido como ponto-chave para os discursos em defesa da implantação tanto de políticas educacionais quanto de

reformas, projetos, propostas e tantas outras ações cunhadas no foco de reformar e inovar a formação escolar. Porém, todas estas ações vêm com o sentido de tornar a educação mais compatível com as exigências da existência social contemporânea.

É diante deste contexto que a valorização do acúmulo de saberes se torna uma ferramenta indispensável para o alcance das exigências de formação da sociedade capitalista. Diante disto a Indústria Cultural vem adquirir um campo imensamente propício para seu desenvolvimento mediante o aperfeiçoamento de suas técnicas para a difusão destes saberes em meio à sociedade.

A frase proferida por Becker direcionada a Adorno no debate sobre a questão da barbárie⁸⁵ “[...] num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade...” (ADORNO, 1995, p. 180) pode ser ilustrada diretamente diante das características do contexto apresentado até aqui. Ilustra ainda o quanto os discursos considerados mais críticos acerca da formação encontram-se marcados pela ideologia em virtude uma efetiva e profunda reflexão.

É justamente essa ausência de crítica que contribui para a constante reprodução das condições regressivas da experiência formativa. Isto inclusive dentro do conjunto de pensamentos que parecem buscar constantemente a reflexão por meio da reformulação constante de conceitos e objetivos voltados a reorganizar as condições em que se encontra a pensamento crítico na sociedade atualmente.

Em *Minina Moralia – reflexões a partir da vida danificada* (1993) diante de uma análise profunda subjacente à questão dos objetivos de uma sociedade emancipada Adorno faz a seguinte afirmação:

Quando se pergunta pelo objetivo da sociedade emancipada, obtêm-se respostas tais como a realização das possibilidades humanas ou a riqueza da vida. Tão ilegítima é essa questão inevitável, tão inevitável é o caráter repelente, impositivo da resposta, que traz à lembrança o ideal social-democrata de personalidade, próprios daqueles naturalistas barbaças do século XIX, desejosos de gozar a vida. A única resposta teria que ser a mais grosseira: que ninguém mais passe fome. Tudo o mais estabelece, para uma situação a ser determinada segundo necessidades humanas, um comportamento humano formado a partir do modelo da produção como um fim em si mesma. (ADORNO, 1993, p. 137)

⁸⁵ ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In. ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2 ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

A simplicidade a que Adorno (1993) se refere em relação à reposta formulada por ele chama a atenção às condições de falsidade às quais um discurso aparentemente crítico pode estar sujeito na medida em que se justifica em questões que nada mais são do que construções sociais. Estas construções, por sua vez, ainda se pautam em pensamentos e conhecimentos superficiais sobre a realidade e que, na maioria das vezes, já se tornaram clichês.

Sendo assim, o acúmulo de saberes tem sido erroneamente compreendido pelo pensamento social de todas as classes. Seus inegáveis aspectos positivos têm sido reformulados de forma a constituírem justificativas para a apropriação por parte da Indústria Cultural de sua produção, reprodução e disseminação.

Não pretendemos aqui culpar este ou aquele grupo social como responsável direto pela defesa da apropriação do conhecimento pela vida da Indústria Cultural. Mesmo porque, como vimos, a ausência de crítica que paira sobre todas as classes sociais faz com que construam a falsa consciência de que o melhor caminho de acesso ao conhecimento é aquele direcionado pela Indústria Cultural.

Portanto, não se trata de uma ação premeditada, como se houvesse um movimento de conspiração da classe dominante sobre às massas, mas sim uma falsa crença de que as condições de existência em que se encontram se justificam por si mesmas.

A formação, enquanto resultado de tudo que constitui a construção da consciência humana, encontra no processo educativo escolar a sua principal possibilidade de desenvolvimento. Isto por que é por meio dele que ela se põe em contato com a cultura histórica da sociedade na sua forma mais desenvolvida. No entanto, esta não é uma relação já estabelecida de maneira independente das condições sociais objetivas de produção do conhecimento. A influência da Indústria Cultural é o principal exemplo disso.

Diante desta realidade é que podemos reconhecer a dificuldade da atividade de ensino enquanto transmissão dos conhecimentos sociais mais desenvolvidos. Ramos-de-Oliveira (2001) questiona as possibilidades da educação escolar cumprir seu duplo papel de promover a adaptação dos indivíduos à realidade e, ao mesmo tempo, fazer com que superem as condições de existência permitindo a transformação desta mesma realidade sem perder o inconformismo.

Dentre todas as “prisões⁸⁶” que cercaram o ensino durante toda a história humana, segundo Ramos-de-Oliveira (2001), nenhuma outra possuiu a permanência e a força

⁸⁶ RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 20

semelhantes a do capital. Sua influência tem estruturado o ensino de maneira completamente determinante, atribuindo-lhe as características mais necessárias de acordo com os interesses da produção. Isto ficou claro quando abordamos anteriormente a partir de Frigotto (1997) o apelo à educação realizado pelos homens de negócio.

Assim, diz Ramos-de-Oliveira: “O capital, puro ou como mercadoria e mercado, tem moldado, constituído e integrado o ensino, às vezes com estardalhaço e outras, as ocasiões talvez mais perigosas, subterraneamente, imperceptivelmente. Exerce uma sedução e um encanto que tudo invade.” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 20).

Atualmente, essa interferência do capital se processa da forma mais precisa por meio dos mecanismos da Indústria Cultural que norteiam não apenas os objetivos das práticas educativas – no que se refere ao movimento de adaptação dos indivíduos – como também cria os próprios meios para efetivar esta adaptação. Esta dinâmica, conforme vimos, se justifica diretamente nos objetivos da política econômica neoliberal, constituindo parte da “tendência conservadora da sociedade”, como se referiu Saviani (2009).

Quando nos referimos ao problema da valorização do acúmulo de saberes na atualidade e de seu enquadramento na lógica de produção da Indústria Cultural estabelecendo sua implicância sobre a experiência formativa, reconhecemos juntamente a dificuldade de superação das condições estabelecidas pelo capitalismo. Mesmo porque atualmente tais condições tornaram-se necessidades pertinentes para a formação no mundo administrado.

Porém, partindo de uma compreensão dialética do fenômeno educativo, concluímos que mesmo em meio a toda a situação até aqui apresentada é possível a superação das condições de formação instituídas na sociedade administrada.

Contudo, tal superação precisa se iniciar a partir de uma ação precípua de inconformismo e denúncia de todas as formas pelas quais a regressão da experiência formativa vem sendo provocada. Isto desde simples discursos que corroboram para a semiformação quanto ações maiores como a adoção de sistemas apostilados, conforme destacamos anteriormente.

Considerando aqui a apropriação de conhecimentos por meio da Indústria Cultural uma dessas principais formas de regressão, verificamos, na mesma medida, que a tarefa necessária não consiste somente em oferecer o conhecimento na sua forma mais desenvolvida, ou seja, oposto aos produtos semiculturais. É preciso também possibilitar o tempo necessário para que este conhecimento possa ser devidamente aprofundado pela personalidade que se apropria dele. Só assim é possível o emprego e o domínio de uma reflexão crítica profunda como união final do processo de formação.

Dessa forma, consideramos aqui a afirmação de Ramos-de-Oliveira (2001) sobre a relação que deve ser estabelecida em relação aos conhecimentos num processo de formação (*Bildung*). Ou seja:

[...] os conhecimentos que realmente significam demandam um trabalho interno considerável. Não são efêmeros nem são rápidos. São “insights”, são relâmpagos, mas só se fixam integralmente com a passagem do tempo. Exigem uma sedimentação contínua. Retomam de tempos em tempos, enriquecendo-se e modificando-se. Sem o passar e o decantar do tempo, a formação não se estabelece. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 22)

Como já afirmamos anteriormente, um dos problemas principais da apropriação de conhecimentos pela Indústria Cultural refere-se ao tempo disposto para o processo de sedimentação do mesmo. Além de constituir um saber simplificado, resumido e esvaziado de sentido, os produtos semiculturais não possibilitam um aprofundamento, por menor que seja. E como geralmente não há tempo para esse aprofundamento, o que ocorre no máximo é apenas uma apropriação técnica deste saber, originando a formação de uma consciência também racionalizada e fragmentada da realidade.

Sem a consciência de uma realidade complexa motivada pela reflexão profunda de todos os princípios articuladores da estrutura em que ela se opera, inclusive no plano imperceptível, de nada adianta a apropriação de saberes em grande quantidade. Pois, como diz Ramos-de-Oliveira (2001), “[...] O exercício do ensino e da educação sem o domínio do pensamento reflexivo pode reduzir-se a uma atividade mecânica destituída do sentido construtor que se busca e que se faz mister alcançar”. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 22)

É importante salientar aqui que não estamos defendendo a idéia de que pelo fato de não haver uma aptidão à reflexão na sociedade administrada, sobretudo na escola, seria, portanto, desnecessário oferecer um conteúdo mais elaborado à formação das pessoas. Mas, que o contato com um saber complexo e desenvolvido já é previamente princípio para o desencadeamento da construção da experiência formativa.

A questão mais preocupante, conforme abordamos, é a que toca a dimensão do sentido construído e atribuído diretamente à educação na sociedade administrada.

Este sentido que tem sido, portanto, formulado a partir da falsa consciência da problemática real que circunscreve a existência humana – sobretudo no âmbito da

formação escolar – o qual confere à educação o papel de possibilitar às pessoas as condições necessárias para situarem-se de forma essencialmente pragmática na sociedade. Ou seja, atribui-se à educação – enquanto objetivo principal – a função de preparar os indivíduos para agirem conforme as necessidades sociais práticas de um modo geral e, em especial, em relação às necessidades do mercado de trabalho e de consumo. Como vimos, este é também o objetivo do neoliberalismo econômico para a educação contemporânea.

Este objetivo que transforma o papel de adaptação da educação em papel principal do processo educativo – que já constitui em si uma compreensão fragmentada da realidade – tem como resultado a aversão a qualquer atividade promovida com objetivo formativo que não esteja diretamente ligado a uma determinação prática da vida material. Como pudemos concluir em Adorno (1995a), esta é uma das principais dificuldades atualmente encontrada pela educação na tentativa de possibilitar uma formação que efetive o desenvolvimento da experiência formativa.

No entanto, é imprescindível salientar que a exigência social pelo papel puramente adaptativo da educação não é isenta de uma percepção, por parte da própria sociedade, do seu lado negativo. Porém, ela se sente obrigada a inserir-se na lógica estabelecida como forma de superação do sentimento de frustração em obter uma formação que caminhe contra as condições de vida impostas pelo capitalismo por meio do viés da Indústria Cultural.

A conversão da semiformação anunciada por Adorno sustenta-se hoje de maneira muito intensa sobre o discurso que envolve o slogan “Educação para todos” e que permite a crença na falsa expressão “Sociedade do conhecimento”. Não se trata em dizer que a educação não esteja cada vez mais universalizada e muito menos que o acesso ao conhecimento atualmente não se encontre num estágio nunca antes vivido. Mas sim que, tanto em uma questão quanto em outra, situa-se um discurso dominante que esconde as verdadeiras condições encontradas por estas ações.

Sendo assim, o problema maior reside no fato de que ao serem tomados como verdades absolutas, estas afirmações acabam por contribuir para a manutenção da ordem de explicações sobre o real desprovidas de uma crítica profunda. Desta forma contribuem ainda para a manutenção de discursos esvaziados de sentido sobre o problema da formação humana na atualidade. Como afirma Ramos-de-Oliveira (2001):

O que é mais perigoso, no entanto, não é exatamente o **conteúdo** desse bombardeamento de verdades – o mais perigoso é a **forma** dessa inundação

incontida. Por trás dessas mensagens aparentemente inocentes instala-se e se fortalece um conjunto de práticas de pensamento extremamente falsas. Constrói-se uma mitologia moderna. E, como lembramos há pouco, essas práticas vão se fortalecendo como práticas tornadas comportamento habitual, vão se enraizando na nossa maneira de pensar e se sentir, em nossa maneira de ser. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 24)

No entanto, não basta simplesmente – o que já é uma ação importante – afirmar que o papel formativo no que se refere à transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade tornou-se obsoleto. É necessário evidenciar em que medida isto é realidade ou falsidade. Mas, isto só se faz possível mediante um conhecimento aprofundado e uma reflexão precisa para estabelecer todas as relações possíveis que possam influenciar positiva ou negativamente no fenômeno.

Tal atitude pode constituir um exercício imprescindível para a devida resposta à pergunta que procura entender o porquê da dificuldade encontrada constantemente na sociedade, de um modo geral, em compreender argumentos complexos, bem como sua aversão a todo exercício de reflexão, principalmente quando requer um tempo elevado para se chegar à conclusão.

Ou seja, oferecer a resposta para uma questão tão complexa quanto esta demanda um tempo de reflexão e um aprofundamento nos conhecimentos acerca dos elementos que se articulam a partir dela evitando a elaboração de um discurso imediato diante de uma situação que está além da análise do próprio indivíduo em si. Mas, compreender que sua resposta tem origem também na própria cultura.

O acúmulo de saberes que tem constituído um mecanismo de defesa do discurso dominante e que contribuiu imensamente para o fortalecimento da Indústria Cultural é o exemplo oportuno para ilustrar o domínio justificado para a produção incessante de produtos materiais na sociedade contemporânea. Confirmamos isso claramente a partir da seguinte afirmação de Adorno (1985):

Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural. (ADORNO, 1985, p. 135)

Nesta afirmação fica evidente não só o poder de ofuscamento da realidade que permite à Indústria Cultural se estabelecer e progredir na sociedade como um todo, como

também o quanto se torna completamente difícil corroborar qualquer ação que navegue na via contrária de seu desenvolvimento.

O progresso cultural apontado por Adorno (1985) é considerado hoje não apenas um objetivo político, mas uma exigência da qual cada indivíduo na sua singularidade deve atender. Esse atendimento consiste acima de tudo em seguir a lógica estabelecida pelo mercado da cultura que por sua vez afirma estar caminhando na direção da realização deste progresso cultural.

Neste sentido, a necessidade de integrar-se à sociedade de maneira unânime aos demais indivíduos é instalada pelo capitalismo em cada pessoa. Isto faz com ela se sinta responsável por si mesma a aceitar as condições de formação existentes na sociedade como forma de efetivar esta integração.

Uma questão que se apresenta como indispensável na discussão da possibilidade de desenvolvimento da experiência formativa é a idéia de progresso. Como afirmamos anteriormente, esta idéia contribui diretamente para a justificativa do consumo de produtos semiculturais orientando uma formação integrada na lógica da Indústria Cultural.

Atualmente esta idéia também afirma a necessidade constante de mudanças em todos os aspectos da cultura. Como vimos em Horkheimer (1990), existe hoje uma reformulação constante de conceitos. Esta reformulação se pauta no fato de considerar esta uma ação necessária para que haja um movimento constante do pensamento como meio de proporcionar cada vez mais o progresso cultural das ciências e conseqüentemente da sociedade.

Isto influencia diretamente a análise que se faz da realidade. Ou melhor, da legibilidade desta, como disse Sennet (2005). Pois, as mudanças rápidas não permitem que se analise o impacto da realidade sobre as pessoas. Isto porque nas mudanças a curto prazo priorizamos a coisa. Mas, nas mudanças a longo prazo priorizamos a coisa e o que ela faz em nós. Inclusive seus reflexos em nossa formação.

No entanto, a reformulação constante de conceitos se insere na lógica que afirma o uso do conhecimento de forma técnica, instrumentalizando a razão na medida em que a reflexão sobre os objetos ocorre a partir de seus dados imediatos sem atingir seus aspectos mais profundos. Pois, para isso, necessitaria de um desprendimento de tempo de uma atenção do qual a velocidade das informações não permite alcançar.

Dessa forma, as mudanças persistentes que vêm sendo cogitadas como um movimento de crítica e que considera o aprofundamento nos conteúdos o mesmo que ficar

estagnado em um mundo que não pára e se dinamiza constantemente, na verdade carrega uma negação da possibilidade de proporcionar a experiência formativa.

Mas, o aprofundamento em um conhecimento não significa assentar-se sobre ele de forma a tomá-lo como fim em si mesmo. Significa, essencialmente, buscar as mudanças possíveis e necessárias pela própria complexidade do mesmo, e não uma mudança forçada que se comporta como uma obrigação sem sentido. Certamente aqui se insere mais uma afirmação de Ramos-de-Oliveira (2001) quanto à solidez de um conhecimento:

Ensinar é exercer atos de comunicação com propósitos definidos. Trata-se de transmitir conhecimentos básicos que formem uma rede de apoios à contínua aquisição e reformulações posteriores. Há nessa construção uma “solidez flexível” ou uma “flexibilidade sólida” – o oxímoro é perfeito para dar conta da originalidade desta estrutura. Os conhecimentos agasalham-se num todo que aceita – e, por vezes, quase que até exige – a modificação de conhecimentos individuais. Um elemento que saia, que seja negado, provoca imediatamente a reorganização do conjunto todo. Novos fundamentos se erguem sobre os antigos e por causa dos antigos existem ou terem existido. Houve na Grécia Clássica a afirmativa de que “pedras, madeira e barro não fazem uma casa”. Não adianta adicionar mais material, se esses materiais não estão conectados e organizados. Apenas aumentariam a desordem. Assim acontece com o conhecimento. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 21)

Este exercício contemplado por Ramos-de-Oliveira (2001) demonstra claramente a necessidade tanto de uma aquisição profunda dos conhecimentos quanto dos nexos que precisam ser estabelecidos entre seus componentes conceituais internos e externos. Isto contribuiria para uma devida compreensão do todo complexo que se estrutura dentro das condições postas pela relação entre o objeto, o indivíduo e a sociedade.

A própria compreensão do conceito de Indústria Cultural mostra a necessidade deste processo de compreensão e reorganização constante do conhecimento sobre ela para que não sejamos levados a elaborar explicações corriqueiras sobre aquilo que atualmente na sociedade a constitui. Como afirma Adorno:

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. (ADORNO, 1985, p. 114)

Concluimos que a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela sociedade é uma condição imprescindível para a conquista da emancipação humana e

para a construção de consciências verdadeiras. Promover isso, primeiramente, é o melhor caminho.

Concluimos também que esta apropriação de conhecimentos no mundo administrado ocorre de maneira completamente falsificada devido à semiformação (*Hallbildung*) originada a partir das condições impostas pela Indústria Cultural. E neste sentido o discurso do acúmulo de saberes consiste em uma forma de justificar a disseminação do conhecimento por meio dos produtos semiculturais produzidos necessariamente para estes fins.

Por fim, o desenvolvimento da experiência formativa em sua plenitude só será possível a partir da superação da semiformação e de suas causas aparentemente menos importantes. A destruição da Indústria Cultural hoje – diante do poderio em que se encontra o capitalismo tardio – demonstra ser um objetivo quase que irrealizável. Porém, o inconformismo e a resistência a tudo que possa constituir condicionamento a um comportamento semiformado são as melhores contribuições neste processo de superação.

É neste sentido que o acúmulo de saberes enquanto princípio de formação deve ser compreendido na sua relação com os ideais de educação e de formação da sociedade administrada. Para isto é indispensável a ação de uma dialética negativa no sentido proposto por Adorno (2009) na tentativa de distanciar uma formação baseada na apropriação de conhecimentos semiformados, de uma outra apropriação fundada nos conhecimentos mais desenvolvidos.

Priorizando a formação fundada na apropriação de conhecimentos mais desenvolvidos estaremos contribuindo diretamente para um processo de superação da semiformação possibilitando a construção de consciências verdadeiras e, conseqüentemente, o desenvolvimento da experiência formativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Introdução ao pensamento de T.W. Adorno e suas contribuições para a educação contemporânea**. Dissertação de Mestrado, São Carlos: UFSCAR, 1993.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1985.

_____. **Minima Moralia** Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

_____. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994. P. 76-99.

_____. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. P. 139-154.

_____. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 169-185.

_____. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvares Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 179-204.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A escola de Frankfurt**. Trad. Dra. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

CASSIRER, Ernest. **A filosofia do iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** In: Educação e direitos humanos: contribuições para o debate. CADERNOS CEDES. Campinas, vol. 23, nº. 81, p. 247-270, 2002.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental**. In: 27ª Reunião Anual da ANPED de 21 a 24 de novembro de 2004 em Caxambú – MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>. Acesso em: 05 de Julho de 2011.

COLOM, Antonio J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. Trad. Enrico Corvisieri. In: **Descartes**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. In: Revista Brasileira de Educação, nº. 18, P. 35-40, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. P.93-110.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e ajuste democrático. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 31-92.

GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica**. Pierre Fruchon (Org.). Trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, vol. 14, n.2, p. 03-11, Abr./Jun. 2000. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>; www.scielo.br. Acesso em: 05 de julho de 2011.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 111-177.

HORKHEIMER, Max. Da discussão do racionalismo na filosofia contemporânea. In: **Teoria Crítica: uma documentação**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. P. 95-137.

_____. História e psicologia. In: **Teoria Crítica: uma documentação**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. P. 13-29.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento? Trad. Floriano de Souza Fernandez. In: **Textos Seletos** (edição bilíngüe). Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KLEIN, Rubens; FONTANIVE, Nilma. **Alguns indicadores de educacionais de qualidade no Brasil de hoje**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, vol. 23, n.1, P. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>; www.scielo.br. Acesso em: 05 de julho de 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad.: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2005.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. **Indústria Cultural e o sistemas apostilado**: a lógica do capitalismo. In: CADERNOS CEDES nº. 54 – Indústria Cultural e Educação. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp, 2001, P. 82-89.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e educação. In: PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação Cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1994. P. 13-58.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Do ato de ensinar numa sociedade administrada**. In: CADERNOS CEDES nº. 54 – Indústria Cultural e Educação. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp, 2001, P. 19-27.

SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: problemas. In. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENNET, Richard. Ilegível. In: **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 10 ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005. P. 75-88.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 09-28.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Trad. Líliliana Rombert Soeiro. 5 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Orgs: Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Newton Ramos de Oliveira. Petrópolis, Vozes; São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. In: **Cadernos CEDES nº. 54** – Indústria Cultural e Educação. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp, 2001. P- 09-18.