

Teoria crítica e educação

*Luiz Gilberto Kronbauer**

Resumo

O artigo retoma conceitos fundamentais da Teoria Crítica, que remontam à tradição da Aufklärung, para pensar a educação no sentido amplo de processo histórico de formação. Acentua o conceito de cultura como mediação emancipatória, contrapondo-o ao de semicultura, da indústria cultural, e sua função domesticadora. Estabelece relações entre o caráter massificador dos meios de comunicação de massa, a sociedade de mercado e a marca neoliberal de conceitos que perpassam as políticas educacionais.

Palavras-chave: teoria crítica; formação; semiformação; cultura; indústria cultural; leis de mercado; globalização; políticas educacionais; performatividade; habilidades; competências

Abstract

This paper resumes the basics concepts of the Critical Theory, that go back to the Aufklärung tradition in the broad sense of the historical process of Formation. It emphasizes culture concept as emancipator mediation, as opposed to the half-culture, of the cultural industry, and its domestication function. It sets up relationship among the massive character of the mass media, the market society and the neoliberal mark, with concepts, as competence and ability, that permeate the education politics.

Key-words: critical theory; formation; half-formation; culture; cultural industry; market law; education politics; competence; ability

* Doutorando em Educação na UFRGS.

Professor na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS (São Leopoldo/RS) e Centro Universitário La Salle – UNILASALLE (Canoas/RS).

Considerando o caráter formador geralmente atribuído à educação e que este é, por assim dizer, visado pela mediação da cultura, este artigo pretende ser uma reflexão sobre três conceitos co-implicados na atividade educativa: Formação-x-Semiformação; Cultura-x-Indústria Cultural; Políticas educacionais no contexto da sociedade brasileira em tempos de globalização.

O conceito de formação, objeto do primeiro item, é pensado na perspectiva da Teoria Crítica, desde sua re-leitura da tradição moderna, principalmente da Aufklärung kantiana e da Bildung hegeliana. Wolfgang Leo MAAR é o principal interlocutor em torno deste primeiro conceito, embora a formulação de GADAMER, que, na primeira parte de Verdade e Método, coloca o conceito de formação como o conceito central da tradição humanística, também esteja presente.

Na segunda parte a reflexão tem como objeto o conceito de Cultura, na perspectiva de que a Formação sempre é Formação Cultural em oposição à semiformação, própria da Indústria Cultural. FIORI será o interlocutor neste item, principalmente em duas conferências, publicados no segundo volume dos Textos Escolhidos: *Conscientização e Educação* (1970) e *Educação Libertadora* (1971). Considerando os títulos, as referidas conferências não sugerem o desenvolvimento de tal conceito, mas na concepção de Fiori a Cultura é a mediação, por excelência, da emancipação, além de ser seu ponto de partida e de chegada: é a alma do processo e se confunde com a própria objetividade social, ao mesmo tempo em que é a subjetividade de cada pessoa em processo contínuo de Educação.

No terceiro item aborda-se, informalmente, questões do cotidiano em educação, entendendo educação em seu sentido abrangente, cujo lugar por excelência não é a sala de aula, mas a experiência do cotidiano, visando fazer aproximações entre os conceitos-chave das políticas educacionais, o neoliberalismo econômico e o tecnicismo pedagógico mecanicista, que, na perspectiva adotada, tornam-se instigantemente problemáticas, demonstrando a atualidade e a importância da Teoria Crítica.

Sem a pretensão do rigor acadêmico, traz-se para a conversa diversos aspectos que influem sobre a formação da subjetividade, que podem ser ilustrativos para a compreensão daquilo que na Teoria Crítica se denomina Semiformação e que, na perspectiva latino-americana, recebe o nome de domesticação.

Os interlocutores, nesta terceira parte, serão alguns ensaios do livro Teoria Crítica e Educação (A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt), principalmente os de Belarmino César Guimarães da Costa e de Wolfgang Leo Maar, que fazem a tentativa de aplicar a Teoria Crítica à situação educacional brasileira, dentro da perspectiva do conceito de

Indústria Cultural. Embora os conceitos centrais da Teoria Crítica perpassem os três itens, no item três pretende-se apenas colocar algumas questões para reflexão, a partir desses conceitos. A relevância está na releitura dos conceitos da Teoria Crítica para pensar a Educação no sentido mais amplo e crítico da Formação, que é, ao mesmo tempo, conscientização e emancipação na cultura, re-elaboração desta no processo de transformação do mundo e das subjetividades: é práxis histórica.

1. O conceito de formação

Para dar conta do grau de fetichização que perpassa as propostas oficiais de educação ou as políticas educacionais, é importante retomar este conceito da tradição filosófica alemã, acompanhando a resignificação que adquire na obra de Teodor Adorno. O conceito de *formação* remonta à tradição filosófica hegeliana e tem um sentido educacional peculiar neste referencial dialético, superando o essencialismo socrático inerente ao termo *Educar*¹. Na língua alemã o termo *formação* (Bildung) sugere movimentos contínuos, embora o substantivo Bild (imagem) denote certa estaticidade. No contexto hegeliano, Bildung é um

“processo dialético de formação do homem no mundo, em que aquele, ao se impor a este, adquire sua realidade, enquanto o mundo, simultaneamente, é humanizado pelo homem em interação com ele”.²

Este processo não pressupõe uma imagem ideal prévia a ser atingida. A imagem é historicamente forjada na dialetização homem-mundo; no processo de co-instauração ativa de ambos. Com a influência marxista, este processo, que para Hegel culmina na cultura objetiva, torna-se radicalmente social, no sentido de que a “essência” do ser humano surge no processo dialético de relação homens-natureza-homens. Relação que, concretamente, é o trabalho social. O processo formativo é, então, ao mesmo tempo, processo de constituição do mundo enquanto resultados do trabalho.

Por *trabalho* entende-se o que Marx define nos Manuscritos Econômico-Filosóficos³ (p.138), isto é, a relação criadora de objetivação da vida, relação social homem-natureza-homens. Trabalhar é por-se para fora

¹ Educar significa etimologicamente eduzir a forma já presente no ser humano (ex-ducere). Socraticamente seria a habilidade maiêutica do educador de auxiliar o educando a se des-envolver.

² (MAAR, W. L. 1993 p.141)

³ Ver Marx, Manuscritos Econômico-Filosóficos. In: Pensadores, p. 169ss.

de si, exteriorizar-se, como condição necessária para desenvolver-se humanamente no re-encontro consigo mesmo no mundo produzido. O mundo seria assim a casa do ser humano (Heimniss), sua própria matéria, sua vida enquanto ser social, porque o Trabalho é a práxis de produção do mundo e auto-produção do homem: é formador da objetividade e da subjetividade. Porém, deixa de sê-lo radicalmente quando aquilo que o ser humano exterioriza trona-se coisa estranha para ele, torna-se objeto de posse de outrem. Esta separação divide o ser humano, fazendo-o viver separado de si mesmo e isolado dos outros, submerso num mundo estranho de coisas (mercadorias), mundo abstrato, do qual ele faz parte desde então também como coisa determinada por este mundo de relações reificantes: eis o homem alienado e o lugar para a semiformação.

O ideal formativo seria, na acepção hegeliana, emancipatório, no sentido da *Aufklärung*, por vincular o indivíduo em formação ao seu contexto histórico, implicando a tomada de consciência do espírito, através da gradativa inserção no processo de trabalho social autônomo. A *formação* visa, portanto, a ação, a história.

Contudo, há duas questões a serem consideradas em Hegel. A primeira delas é a sua concepção idealista e abstrata de história. Para Hegel a história é o desenvolvimento do Espírito⁴ através do espírito dos povos e dos indivíduos, os quais seriam mediação e, ao mesmo tempo, sujeitos enquanto tomam consciência do Espírito e empreendem a ação racional, colaborando para a racionalidade da história. A segunda questão é a da ação, mais precisamente, a do trabalho humano. Embora o trabalho seja a forma dos indivíduos reconhecerem ativamente seu potencial, desenvolverem sua racionalidade e garantirem a liberdade, o conceito hegeliano de trabalho também é abstrato no sentido de referir-se ao indivíduo autônomo, separado. Quer dizer, não é um conceito de trabalho social.

A partir da teoria crítica, cuja função é analisar a formação social em que o processo se dá, é preciso retomar o conceito marxista de trabalho para superar a idéia de formação apresentada por Hegel na *Fenomenologia do Espírito*. Segundo Maar, “diferentemente de Hegel, que interpreta retrospectivamente a educação na sociedade já feita, Marx pensa-a na práxis de formação ainda inconclusa do presente. A realidade efetiva da história é uma formação pelo trabalho.”⁵ Esta é a revolução copernicana de Marx: A

⁴ “una voluntad divina rige poderosa el mundo, y no es tan impotente que no pueda determinar este gran contenido (a história)” (Hegel, **Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal**, Terceira Ed., Madrid: Aliança Editorial, 1986 –Introducción general, p. 45. “La historia tiene ante sí el más concreto de los objetos, el que resume en sí todos los distintos aspectos de la existencia; su individuo es el Espíritu Universal.” *Ibidem*, p. 46

⁵ cf. MAAR, Wolfgang Leo, 1995, p. 141

história não é o absoluto se auto-desenvolvendo pela mediação do trabalho humano, mas a história é uma formação pelo trabalho.

Da mesma forma, a Teoria Crítica pensa a articulação entre o processo de trabalho social e o processo de formação cultural. Já na década de 20 Lukács “insiste na dialética da experiência formativa nos termos hegelianos, mas procurando acompanhar os momentos do trabalho e do capital”. Nas relações sociais efetivas do trabalho alienado, o trabalho não é mais formador; é reificador e, num sentido estrutural, coisifica a própria formação, que passa a ser então de-formação ou formação pela metade (Halbbildung). Citando Maar, “Lukács concentraria sua análise na deformação resultante do domínio do capital sobre o processo de produção social”.

Na perspectiva tradicional a formação dos indivíduos é entendida como experiência cultural progressiva dentro da perspectiva do progresso histórico, mas na teoria crítica, pela influência de Walter Benjamin, a idéia hegeliana de cultura como a totalidade historicamente efetivada do espírito é radicalmente questionada.

Sem abdicar da relação entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação, também Adorno, na *Dialética do Esclarecimento*, acusa as ameaças à subjetividade no contexto social concreto da “indústria cultural”, no qual se promove a “semiformação”.

Entende-se a “semiformação como sendo uma fraqueza para o tempo, para a memória, só pela qual aquela síntese da experiência atinge a consciência, tal como a formação pretendida. Mas enquanto fetichisticamente toma posse dos bens culturais, a semiformação ameaça permanentemente destruí-los”⁶

Portanto, o conceito de formação, analisado desde uma visão crítica da sociedade, pode ser elucidado com a reconceituação da cultura.

2. Cultura e indústria cultural

A cultura, caracterizada hegelianamente como objetivação histórica ou efetivação do Espírito, também deve ser criticamente repensada para que se possa pensar a educação como processo crítico de formação.

Início este repensar a cultura com as reflexões de E. M. Fiori sobre o tema numa perspectiva crítica. Ainda na esteira hegeliana, Fiori aproxima a cultura da formação da subjetividade, mas supera o idealismo com a

⁶ ADORNO, Theodor. “*Theorie der Halbbildung*”. In: Adorno, Theodor, *Soziologischen Schriften –I*. Frankfurt: Suhrkamp, 1979, p. 116). Apud MAAR, W.L. op. cit. p. 142

introdução do conceito marxista de alienação. No processo histórico concreto, que é processo cultural de contínua dialética homem-mundo,

“A cultura é o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui, intersubjetivamente, através da mediação humanizadora do mundo”.⁷

O processo cultural é o processo “de formação do homem e transformação do mundo”;⁸ é o saber que exsurge do fazer e vice-versa. Por isto, numa sociedade em que o fazer é alienado não há propriamente cultura, mas uma anti-cultura, portanto, alienante ou deformante.

O fazer alienado tem como característica primeira a separação entre formação do homem e transformação do mundo, porque, sendo o mundo (cultural) objetivação do homem e, separando-o do próprio homem, este últimos se dilacera internamente, separado do mundo e isolado, de tal modo que se torna incapaz de reencontrar-se naquilo que socialmente construiu. Então, para libertar o homem, isto é, para devolvê-lo à condição de sujeito, é necessário romper as estruturas socio-econômicas que o coisificam.⁹

A dialética é tal que não pode haver recriação livre do homem sem a transformação do mundo, sem a criação de novas formas de convivência social; consequentemente,

“o homem novo não é produto de uma revolução cultural, e o mundo novo, resultado de uma transformação cultural; a revolução, se é revolução, é uma só, ainda que tenha dois nomes: revolução estrutural e revolução cultural. Uma está contida na outra, uma promove a outra, num processo em que não há primeira nem segunda”¹⁰

Neste processo dialético de transformação estrutural e da cultura, é gestada e continuamente renovada a forma humana: é processo de transformação. Mas na ambigüidade da história, numa sociedade alienada, o homem estagna, conformando-se ao vigente; desfigurando-se, justamente por não ter autonomia, por não poder decidir sobre o que fazer, como fazer e com que finalidade.

Ou, na expressão de Fiori,

⁷ (Fiori, E.M. T.E. II, 1992, p.89).

⁸ FIORI, E.M. *Textos Escolhidos II*, p. 75

⁹ FIORI, op. Cit. p. 88

¹⁰ FIORI, op. cit. p. 89

“o sentido do processo de constituição do homem pela cultura contém, pois, uma exigência de autonomia. Cultura sem autonomia é anticultura porque em tal hipótese a objetivação da subjetividade, ao invés de liberar o sujeito, coisifica-o como objeto do dominação”.¹¹

A cultura não é algo que se possa ensinar teoricamente para outrem. O conhecimento de algo do qual não se participa é mera ilustração, que pode ser profundamente alienante. A cultura, ao contrário, “é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele”.¹²

Fiori acentua de tal modo a copertinência entre subjetividade e cultura que esta somente pode ser entendida como mediação formadora para os que efetivamente participam da elaboração daquela ou, “o mundo só é cultura e humanização se intersubjetiva as consciências”¹³ que, em colaboração, constróem um mundo comum.

Nesse processo histórico-cultural de elaboração participativa homem-mundo, o saber e o fazer se implicam dialeticamente. O saber é a “transparência interior no mundo próprio da consciência”. Mundo produzido socialmente, no qual o aprendizado coincide com a cultura ou, “em sua dinâmica, o homem se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se”.¹⁴

Esse processo de elaboração do mundo e de contínua reformulação cultural é processo participativo por excelência, porque, segundo Fiori, “o verdadeiro aprendizado é participação ativa, comprometida no processo histórico”.¹⁵

Na perspectiva desta reflexão, a atividade histórico-cultural é, em sua totalidade, fazer e saber, que, pelo fato de ser atividade humana, é atividade consciente, ainda que em grau mínimo. Por isso não há como situar a consciência de um lado e o mundo do outro, não há como separá-los. Nesta unidade dialética consciência-mundo, o saber não é abstrato, é *conscientização*: é saber-se na cultura como sujeito da e na mesma, de tal forma que o saber não preceda a ação nem seja resultado da ação, mas seja também ele processo participativo de tomada de consciência do estar fazendo o mundo e o eu socialmente. O saber, enquanto faz parte do

¹¹ FIORI, op. cit. p. 89

¹² FIORI, op. cit. p. 78

¹³ FIORI, op. cit. p. 85

¹⁴ Ibidem

¹⁵ Ibidem

processo, é reflexão continuada, visando dar “à cultura amplitude crescente e maior densidade humana”, até porque sempre resta um pequeno grau de perda de si no fazer, por melhores que sejam as condições sociais; há uma resistência intrínseca ao processo de busca da autonomia humana e cultural, resistência que é a mola da dialeticidade que se direciona para a contínua transformação do mundo e re-invenção do homem, mas que, ao mesmo tempo, possibilita a deformação estrutural do mundo e a alienação do homem, através da mediação de uma cultura alienada que é mediação para a dominação.

Nesse processo dialético de elaboração da cultura e dos seres humanos, que é processo educativo, em substituição ao conceito hegeliano de formação,

“aprender não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é esforço para re-inventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive. Se o aprendiz criador é substituído pelo ensinamento separado da produção real da existência, então este saber trai a sua vocação originária e passa a instrumentalizar nas mais terríveis alienações humanas”¹⁶

Quando a cultura e o saber não se dialetizam com a práxis de produção dos sujeitos temos uma cultura alienada e alienante e, dentro dela, a consciência não é mais instância crítica de seu mundo; “ela se separa e ideologiza o mundo do homem, alienando-o”¹⁷Alienação que se estrutura e institucionaliza, separando o saber do fazer, tornando o fazer meramente mecânico, repetitivo, e o saber alienado, limitado ao ensino de conteúdos que visam manter e justificar a dominação.

A instituição escolar, dentro da divisão social do trabalho, é um meio eficiente para tornar os indivíduos funcionais dentro do sistema, para incluí-los como úteis. É neste sentido que as soluções indicadas pelas políticas educacionais são perversas; elas se movem dentro da mistificação do saber ideologizado, que se situa em outra instância, desde a qual estabelece os critérios de exclusão/inclusão ou de manutenção do caráter de-formador do ensino.

“No caso específico da escola, não se trata de integrar os que, até agora, foram dela marginalizados, mas de reintegrá-la ao

¹⁶ FIORI, op cit. p. 86)

¹⁷ FIORI, op. cit. p. 87).

processo totalizante da cultura... ...no processo global do trabalho, construtor e transformador do mundo humano¹⁸

Fiori denuncia ainda o fato da ideologia do sistema de dominação arrogar-se o status de dona da verdade e de possuir a missão de iluminar o processo histórico. Ao identificar esta ideologia como sendo uma versão mais cínica do discurso liberal, nós podemos acrescentar que, além de excluir os que não têm acesso a este saber, tal discurso ridiculariza a todos que não o aceitam, fazendo-os passar para o descrédito como ignorantes e ultrapassados pela própria história.

Por outro lado, alardeia-se as inovações tecnológicas como possibilidade única de libertação, como se da tecnologia, automaticamente, viessem as soluções para todos os problemas humanos; como se ela fosse a invenção mágica de gênios benignos e supra-históricos que traçam o destino da humanidade, levando-a a bom termo por meio da popularização da tecnologia e da disponibilização da informação para todos.

Diante deste endeusamento da tecnologia e sua separação do “mundo da vida”, Fiori posiciona-se afirmando que a “separação entre saber e cultura, teoria e prática, educação e produção”¹⁹ inviabilizam a educação, porque, a rigor, a educação somente é possível dentro da “cultura popular”. Cultura popular não deve ser entendida como algo pronto ou já existente. É popular no sentido de que o povo, isto é, todos os que trabalham formação e transformação do mundo comum, é o sujeito da mesma e não o seu destinatário apenas, como se fosse um cliente. Cultura é a expressão simbólica objetiva, elaborada no mesmo processo de elaboração colaborativa do mundo e do homem e que, enquanto contexto de significações refletidas pelos sujeitos que transformam o mundo e se transformam, poderia denominar-se hegelianamente de “espírito objetivo”²⁰

A cultura popular não é uma vulgarização da assim chamada “cultura erudita”, nem a “cultura de massas” forjada pelos meios de difusão do sistema; é cultura que ex-surge no processo de produção material da vida, processo dialético de transformação mundo-consciência.

No entanto, numa sociedade de mercado, numa sociedade na qual tudo é mercadoria, existe algo que é produzido como sendo cultura em vista do mercado, isto é, uma mercadoria com a função específica de ser consumida pelos clientes, não por opção destes, mas para conformá-los à sociedade (semiformação). Este processo de degeneração é denominado de

¹⁸ FIORI, op. cit. p. 88)

¹⁹ FIORI, op. cit. p. 89)

²⁰ cf. FIORI op. cit. p. 89-90).

“Indústria Cultural” pela Teoria Crítica, perspectiva na qual WOLFGANG LEO MAAR fala da “Indústria (Des)educa(na)cional”.

A Indústria Cultural, segundo a Teoria Crítica, é o oposto daquilo que denominamos cultura, e mais precisamente, cultura popular. Horkheimer e Adorno definem diversos aspectos da mesma: “mistificação das massas; padronização de tudo; atrofia da imaginação, da atividade mental; desaparecimento da capacidade crítica e do respeito ao ser humano; exclusão do diferente, do novo”²¹

Ao contrário da Cultura Popular, que é processo do qual os envolvidos são sujeitos, portanto emancipatória, a Indústria Cultural é o mais sensível instrumento de controle social através da dominação das consciências. Até mesmo a “popularização” da cultura, enquanto executada nos moldes da sociedade de mercado, serve para perpetuar a dependência.

Aquilo que originariamente é Formação Cultural foi transformado em Indústria e se converteu em Semiformação socializada, que se caracteriza pela falta do componente emancipatório ou libertador, próprios do fazer histórico. Componente anulado pela adaptação dos indivíduos, sua acomodação ao sistema e pela atrofia até da vida sensorial espontânea.

3. Mercado global, massificação e políticas educacionais

O termo educação é empregado no seu sentido mais abrangente, ou seja, como processo de formação da subjetividade e da sociedade. Processo que tem a ver com a educação formal, mas o extrapola por referir-se à experiência formativa enquanto praxis histórica, que implica na transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto no sentido fioriano já descrito no ítem anterior.

Nesse sentido não há, certamente, educação-emancipação na “indústria educacional” vigente no Brasil. MAAR conceitua a indústria educacional como sendo a “*mercantilização do processo educacional em seu conjunto*” (grifo do autor), referindo-se às redes de ensino pública e privada, mas extrapolando-as, uma vez que para ele a “educação tem o seu lugar privilegiado fora da rede escolar, sobretudo porque esta, mesmo na rede privada, se sustenta sobre uma relação educacional dialógica”²², sendo parcialmente crítica diante daquilo que chama de semiformação ou indústria deseducacional. Esta, a indústria deseducacional, é levada a efeito pelos meios de comunicação social, que atingem o grande público. Estes meios

²¹ Adorno e Horkheimer, 1985, p. 113-150)

²² cf. MAAR, 1995, p.142

deseducativos estão inseridos, segundo o mesmo autor, num projeto nacional hegemônico em vista do mascaramento das contradições sociais.

Considero importantes as menções do autor sobre a forma com que se produz a exclusão social através do acesso à escolarização formal no Brasil e a forma de produzir o mascaramento desta exclusão, através da “escola eletrônica”.²³ A socialização produzida pela “escola eletrônica” atinge a todas as camadas, impondo padrões de educação totalmente dissociados de níveis formativos ou de conscientização.

MAAR cita o fenômeno Xuxa, compartilhado por crianças e adolescentes de todo o país, independente de classe social -desde os residentes nas partes mais nobres das cidades mais ricas aos que disputam um lugar sob as pontes e viadutos ou aos dos rincões mais distantes do interior- todos são des-educados neste fenômeno²⁴.

E “em tempos pós-modernos”, lembrando o ensaio de Belarmino César da Costa²⁵, pode-se ampliar a reflexão, incluindo outros exemplos que, de modo mais eloqüente, mostram o mascaramento da realidade social no Brasil. Vejamos:

O racismo parece superado pela adoção de grupos musicais negros apresentados em todos os lugares, em todos os programas de todas as emissoras (Negritude Junior, Preto sem Preconceito, Raça Negra, Carlinhos Brown, etc.) para produzir a sensação da integração dos negros através da padronização de um estilo musical (não há diferença de estilo entre os grupos, nem de uma música para outra; tudo é mesmice e esteticamente deplorável) e de formas de expressão corporal nos momentos de entretenimento.

As telenovelas fazem um recorte do cotidiano e, geralmente, põem lado a lado pessoas de classes sociais opostas, mostrando que ricos e pobres têm problemas...

As notícias tornam-se mercadorias cujo valor se mede pela “lei da procura”, que neste caso extraordinário pode ser infinita sem esgotar a oferta. Através dos noticiários, forma-se a opinião pública sobre as coisas importantes do cotidiano em todos os setores da vida social.

Como último exemplo, incluímos os programas, principalmente de televisão, que ocupam o lugar da distração e do lazer. Estes, devido à mentalidade corrente de que os meios de comunicação são desinteressados e neutros ou não-classistas, são os mais perniciosos; “sobretudo a distração, o lazer, o grotesco dos programas humorístico e de penetração popular, dão à

²³ cf. MAAR, 1995, p. 143)

²⁴ cf. MAAR, 1995, p. 143

²⁵ cf. Industria Cultural: Análise Crítica e suas possibilidades de Revelar ou Ocultar a Realidade, In Teoria Crítica e Educação, p. 177

Indústria Cultural um ar de neutralidade, uma espécie de salvo conduto para transitar livremente na formação da realidade pelos indivíduos”²⁶.

Estes exemplos atestam a idéia de que a semiformação impede o acesso à formação cultural, através do falseamento da consciência e por meio da renúncia à autodeterminação. Ultimamente surgiram programas que, de forma mais descarada, visam despolitizar a sociedade. Programas de Rádio e de TV nos quais os apresentadores são a panacéia, substituindo de modo mais eficiente e ágil o Estado na solução de problemas do cotidiano.

Os Meios de Comunicação (de massa) passam a cumprir um papel importante na formação da sociedade (de sua de-formação). Visam e atingem a semiformação que debilita a consciência crítica e visam a despolitização, seja com o discurso da neutralidade, seja com a difusão da idéia de que o Estado é um mal desnecessário, que não resolve nada. Ambos os fatores são indispensáveis para a sociedade de mercado ou para o mercado total.

Quanto às Políticas Educacionais, dado a amplitude e complexidade da questão, referir-me-ei somente a alguns aspectos gerais que demonstram a adoção de conceitos mercadológicos, principalmente nas resoluções e nos decretos que complementam e explicitam a LDB; aspectos referentes ao Ensino Médio e Superior.

O princípio da Performace e a idéia de reformulação do Cânon para incluir novas demandas, apresentadas por KAZILTAN, BRAIN e CAÑIZARES (1993 p. 216) como sendo as alternativas do sistema de ensino diante do des-arranjo do pós-moderno, estão vigorosamente presentes nas Diretrizes para o Ensino Médio e Superior.

Aparentemente, há muito espaço para a multiplicidade de manifestações locais, para a inclusão destas nas atividades educativas cotidianas. Refiro-me ao conceito de flexibilidade curricular, alardeado pelo discurso oficial como garantia de um amplo espaço para a organização livre dos conteúdos e das formas de ensino; para respeitar as diferenças regionais, etc. Mas, por outro lado, o estabelecimento do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) se opõe, na prática, a este princípio, contrapondo-lhe o de Performatividade, entendida como rendimento, também num sentido discutivelmente ambíguo, contraditório. O tal Exame pressupõe a possibilidade de uma medida universal do rendimento, ao mesmo tempo, pelo índice de aprovação e de permanência dos alunos em cada escola, e por meio de um exame padrão que reprova muitos daqueles que, para garantir as verbas das escolas, foram aprovados pelas mesmas. A contradição é óbvia: a escola aprova para ter boa performace, rendimento, que acaba

²⁶ (Da Costa, Belarmino César. 1995 p. 187)

sendo prejudicial para os alunos; a padronização é indiscutível, acabando com a flexibilidade ao exigir que seja ensinado aquilo que é cobrado no Exame (ENEM).

No Ensino Superior também há fortes referências à flexibilidade e à criatividade para a organização do currículo, de acordo com as necessidades dos estudantes e das demandas do mercado. No entanto, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação começam definindo as HABILIDADES e a serem desenvolvidas nos estudantes em vista das COMPETÊNCIAS para as quais cada Curso forma. Há uma uniformização: as habilidades e competências são para todos os estudantes de norte a sul do Brasil.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades, os cursos de graduação tornam-se formas de treinamento, no mais límpido tecnicismo. Quem dita os critérios do treinamento é o Mercado, que em tempos de globalização deveria ser o mesmo em todo o mercado e para todos os envolvidos, portanto, o fim da flexibilidade. Poderia haver outro critério como, por exemplo, o que os estudantes deverão saber e qual deve ser sua postura ético-política para que o exercício de sua profissão tenha relevância social, seja exercício da cidadania.

Diante das Habilidades e do “PROVÃO” o conceito de flexibilidade se reveste com a roupagem da volatilidade do mercado financeiro e da fragilidade dos vínculos das relações de trabalho (tema sobre o qual pretendo refletir em outro estudo).

Quanto ao que “compete” a um profissional formado em determinado Curso Superior, as Diretrizes Curriculares o definem com clareza, o que parece contraditório com o princípio da flexibilidade e extremamente problemático quando analisado sob a ótica do discurso do fim das fronteiras claramente demarcadas entre as Áreas de Conhecimento (que lembra flexibilidade). O fim das fronteiras fragiliza de tal forma estas “competências” para as quais o formado estaria habilitado que, quem decide, em última instância, quem está habilitado e para quê está habilitado é “o sujeito epistêmico sem cabeça: o Mercado”²⁷

Considerando as questões colocadas no início deste item sobre o papel Semiformador dos Meios de Comunicação Social e as observações feitas quanto à função mercadológica dos conceitos que perpassam as políticas educacionais, conclui-se que a ‘deseducação massificadora’ dos Meios de Comunicação social visa domesticar as consciências, mascarando as contradições sociais de classe e as diversas formas de discriminação e que a proposta oficial de ensino enfraqueceu sua função educativo-

²⁷ (Manfredo de Oliveira, 1995 p.26)

formadora, por visar primordialmente o adestramento para as atuais condições do mercado.

Resta o consolo de Belarmino C.G.Costa de que não há uma recepção passiva das mensagens por parte do público, sem acionar os “filtros.”²⁸ Também na prática docente já existe uma tradição de resistência à massificação, uma tradição de educação crítica em muitas escolas, seja da rede pública de ensino, seja de escolas privadas, ao que se acrescenta o dado do mesmo artigo de que mesmo o povo menos instruído, do interior mais distante, tem certos critérios para selecionar e julgar o que os Meios de Comunicação lhe apresentam, relativizando seu o poder hegemônico na afirmação das subjetividades²⁹. Contudo, isto é problemático, pois supõe uma consciência crítica, resultante de um processo de formação. Mas, caso não se possa supor a consciência crítica, a *esperança* e a *utopia*, notas da Teoria Crítica em vista da transformação da sociedade passam por ingenuidade e impossibilidade absurda, respectivamente.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Tradução de Guido de Almeida.
- _____. **O Conceito de Iluminismo**. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1991. Tradução de Zeliko Loparic e Andréa M. Altino de Campos Loparic.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Tradução de Wolfgang Leo Maar.
- ARAÚJO DE OLIVEIRA, A **Ética e Economia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- COSTA, Belarmino César G. **Indústria Cultural: Análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade**. In: Pucci, Bruno. Teoria Crítica e Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- FIORI, Ernani M. **Conscientização e Educação**. In: Textos Escolhidos Vol. 2. São Paulo: L&PM, 1992. (Conferência pronunciada em Washington, 1970)
- _____. **Educação Libertadora**. In: Op cit (Conferência pronunciada na FUPAC-Panamá, 1971)
- FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

²⁸ Da COSTA, Belarmino César G. 1995, p. 191

²⁹ Da COSTA, Belarmino César G. 1995, p. 192

- GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Tradução de *Flávio Paulo Meurer*
- HEGEL, G. W.F. **Lecciones sobre la filosofia de la historia universal**. 3. Ed. Madrid: Alianza, 1986. Traducido del alemán por *José Gaos*.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1991. Tradução de *Edgar Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha*
- MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Tradução de *Marília Barroso*.
- MAAR, Wolfgang Leo. **A Indústria (Des)educa(na)cional: Um Ensaio de Aplicação da Teoria Crítica ao Brasil**. In: PUCCI, Bruno (Org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 139-150)
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1987. Tradução de José Carlos Bruno.
- _____. **O Capital** (Volume I/1 – T.I, V.I) In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1987.
- MUSTAFA, Ü. KIZILTAN, William J.B. CAÑIZARES, A . **Condição Pós-Moderna: Repensando a Educação Pública**. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação** In: PUCCI, B. *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. **A Escola, esse Mundo Estranho**. In: PUCCI Bruno (Org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.