

REFLEXÃO SOBRE OS CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA PRESENTES NO RELATÓRIO DELORS

doi: 10.4025/imagenseduc.v2i2.17360

Pâmela Vicentini Faeti*
Geiva Carolina Calsa**

* Universidade Estadual de Maringá – UEM. pamelafaeti@hotmail.com.

** Universidade Estadual de Maringá – UEM. gccalsa@hotmail.com.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre os conceitos de adaptação e emancipação humana em contraposição à formação escolar proposta pelo relatório Jacques Delors. A discussão fundamentou-se na perspectiva Teoria Crítica, em especial a obra de Marcuse e Maar. A análise das expressões adaptação e emancipação humana presentes no Relatório Jacques Delors foi realizada a partir das categorias trabalho e educação. Ao desenvolver a pesquisa identificando a frequência das palavras adaptação e emancipação no Relatório Delors, encontramos quatorze citações da primeira e apenas uma da segunda, referindo-se especificamente à “emancipação feminina”. Os dados sugerem a predominância do caráter adaptativo do processo educacional proposto pelos signatários do relatório, incluindo nosso país, o Brasil.

Palavras-chave: Educação. Escola de Frankfurt. Adaptação. Emancipação.

Abstract: Reflection on the concepts of human adaptation and emancipation on the delors report. This research aims to present reflections on the concepts of human adaptation and emancipation which are contrary to the school education proposed by the Delors Report. The discussion was based on the Critical Theory perspective, mainly on Marcuse and Maar's works. The analysis of the expressions “human adaptation” and “human emancipation” on the Delors Report was performed from the categories “work” and “education”. By developing the research and identifying the frequency of the words “adaptation” and “emancipation” on the Delors Report, we have found fourteen quotes of the first one and only one quote of the second one, which refers specifically to “feminine emancipation”. Data imply the predominance of the adaptable character of the educational process proposed by the signatories of the Report, including our country, Brazil.

Keywords: Education. Frankfurt School. Adaptation. Emancipation.

Introdução¹

Ao analisar a estrutura da sociedade capitalista em sua obra *O Capital*, Marx buscou compreender como a base econômica influencia a organização da sociedade. A partir dessa análise, o autor faz críticas à forma como a sociedade capitalista se organiza tendo como fio condutor a categoria trabalho. Enfatiza como as mudanças nas relações do homem com o

trabalho são decisivas para a manutenção, organização e estruturação da sociedade capitalista, que se constrói baseada na produção, consumo de bens e exploração da mais-valia extraída da mão de obra do trabalhador. Nesse processo, o capitalista retira do excedente da produção o lucro para a manutenção de seus negócios, *status* e da própria organização social.

Para a teoria marxista o conceito de trabalho define ação do homem sobre a natureza a fim de transformá-la. No entanto, é relevante destacar o caráter duplo dessa transformação, pois, ao modificar a natureza o homem transforma a si mesmo. “O homem dá a si próprio no decurso da História. O fator essencial deste processo de

1 Este texto foi produzido a partir de trabalho realizado na disciplina Trabalho Educação e Práticas Pedagógicas, ministrada pela profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEM.

autocriação da raça humana está na sua relação com a natureza. [...] Com o correr da evolução, ele transforma sua relação com a natureza e, por conseguinte, consigo mesmo (FROMM, 1983, p. 25).

De um ponto de vista próximo a Fromm (1983), Marcuse (1967) em seu texto *As novas formas de controle* acrescenta como as transformações ocorridas economicamente e socialmente interferiram na formação da consciência dos sujeitos que acabaram se tornando “reféns” da liberdade e dos direitos que, ao invés de serem utilizados em benefício de si próprio acabaram por favorecerem o capital. Nesse processo, a liberdade de pensamento é substituída pela liberdade de consumo. “Liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência foram – assim como o livre empreendimento, que elas ajudaram a promover e proteger – ideias essencialmente críticas destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional” (MARCUSE, 1967, p. 23).

Pensando na relação entre o trabalho e a formação do cidadão é papel da instituição escolar formar a mão de obra adaptada às condições do sistema de produção e consumo em vigor. Assim como as questões materiais de cada período histórico foram essenciais para a organização da produção material, a escola em sua história foi se moldando para atender às demandas sociais. Marcuse (1967) destaca que a formação ofertada pela instituição escolar é predominantemente adaptada às exigências do trabalho em detrimento da formação de consciências autônomas e politizadas. “Tal sociedade pode, justificadamente, exigir a aceitação dos seus princípios e instituições e reduzir a oposição à discussão e promoção de diretrizes alternativas dentro do status quo (MARCUSE, 1967, p. 23-24).

Problematizando as afirmações de Marcuse (1987) produzidas há quase três décadas, nos indagamos sobre o papel que a educação escolar ocupa nesse espaço de formação “humana” nos dias de hoje. A escola tem se organizado para formar sujeitos “adaptáveis” à sociedade ou

aptos a fazer “resistência” na luta por emancipação? Embora ouçamos na escola palavras de ordem de caráter crítico, ousamos, ainda, perguntar: a educação que temos oferecido nas escolas tem contribuído para uma formação consciente dos processos de organização e manutenção do capital? Nossas escolas desenvolvem uma formação crítica?

Refletindo sobre essas questões, buscamos no relatório Jacques Delors algumas respostas sobre o projeto educacional implantado nos países em desenvolvimento, neste caso, no Brasil. Limitamo-nos a problematizar os conceitos de adaptação e emancipação humana apresentados por este relatório.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa quantificamos as citações da palavra **adaptação** e, posteriormente, **emancipação**. Nossa pesquisa se deu da seguinte forma. No documento *Relatório Jacques Delors – Educação: um tesouro a descobrir*, aberto como PDF, digitamos na entrada do arquivo a palavra adaptação e depois emancipação.

Para discutir os conceitos presentes nestas expressões, nos valemos da Teoria Crítica², especificamente, Herbert Marcuse (1987) que discute como a ideologia capitalista foi sendo capaz de moldar os sujeitos adaptando-os aos padrões de produção e consumo, sem a possibilidade de resistência interna aos apelos da indústria e da mídia. Em um segundo momento, apresentamos a formação para a emancipação a partir da obra de Wolfgang Leo Maar (1994).

O que diz o Relatório Delors: adaptação ou emancipação humana?

O Relatório Delors, assim como outros documentos encomendados por órgãos internacionais têm como meta a divulgação de diretrizes elaboradas e disseminadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com vistas à implementação de políticas adotadas por

2 Utilizamos a denominação Teoria Cultural às suas duas vertentes: a Escola de Frankfurt, cujos expoentes são Marcuse, Adorno e Horkheimer e seguidores; e a referente à obra de Habermas e seguidores.

seus países membros. Neste caso, organizada na década de 1990 a declaração trata da diversidade cultural presente na instituição escolar.

Para contextualização acerca dos assuntos a serem discutidos, apresentamos o que vem a ser uma declaração em termos de garantias para a sociedade. As declarações são documentos formais e políticos que representam a manifestação dos países membros de órgãos como a ONU (Organização das Nações Unidas) para a formulação de princípios e valores julgados como direitos e deveres de todos. Estes princípios e valores são elaborados e devem ser respeitados pelos governos, mas não representam força de lei. No entanto, mesmo não materializadas em leis, nas declarações os Estados membros se comprometem em promover e implantar políticas públicas.

No relatório Jacques Delors é anunciada a necessidade de uma educação como instrumento essencial para a compreensão do mundo e do outro, e de si mesmo por parte do indivíduo. A educação deve possibilitar aos indivíduos a garantia de coesão na realidade social e de percepção das mudanças globais em curso. Para isso os sujeitos precisam ter clareza de sua identidade nacional sustentada em bases culturais, cabendo aos institutos de educação, entre eles as escolas, fornecer essa resposta. Em vista disso, a “educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases da competência para o futuro” (DELORS, 1996, p.89).

Outro aspecto tratado pelo relatório são os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Destes fundamentos dois ganham maior destaque; o aprender a conhecer que significa aprender a aprender e se direciona para a formação do cidadão capaz de se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; e o aprender a ser, que envolve o desenvolvimento da personalidade.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade

insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1996, p. 89, grifo nosso).

Na citação acima, percebemos que a educação tem por objetivo a aproximação do conceito de sociedade educativa explicado no documento. As instâncias educativas, ao longo da vida de cada indivíduo, devem garantir acesso aos saberes que vão se modificando e se tornando necessários. Nesse processo, cabe também associar comunidade e agentes educativos na tomada de decisões frente aos desafios da escola, em um movimento de descentralização administrativa da instituição escolar.

Além desses aspectos, a educação tem o papel de contribuir para um desenvolvimento humano “harmonioso” que objetiva a redução da pobreza e da exclusão social. Ao referir-se a exclusão social, percebemos que, para a UNESCO e seus signatários, educação e a cultura são pontos essenciais para o desenvolvimento dos cidadãos aptos a participar ativamente dos processos de desenvolvimento social e os esforços nacionais e internacionais devem convergir para que todos os cidadãos independente de classe social, condição individual, geográfica ou cultural tenham acesso a esse bem.

O que diz a Teoria Crítica sobre adaptação e emancipação humana?

Para o entendimento das relações que permeiam a construção social, Marcuse (1967) discute como a organização da sociedade industrial foi se tornando cada vez mais eficaz no controle dos desejos e da vida dos indivíduos,

principalmente no que diz respeito às relações de consumo crescentemente dependentes da satisfação de necessidades criadas pela indústria. O autor evidencia como esse processo de produção e consumo acabou por se constituir em um mecanismo que expropria os sujeitos de sua capacidade de decisão e reação aos impulsos advindos de suas “necessidades”, produzidas socialmente.

Na visão de Marcuse (1967) o modelo de organização ideológica³ construída pela sociedade capitalista, nesse caso em seu período industrial, se consolida pela abnegação dos sujeitos às demandas sociais e acaba por produzir massivamente formas de consciência que apenas se identificam aos modelos externos (sociais), sem a possibilidade de construção de processos de negociação, de negação ou mesmo de resistência ao que é imposto externamente como consumo, trabalho e lazer, entre outros aspectos.

O autor define as necessidades “falsas” e “verdadeiras”. Necessidades “falsas” “são aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais, que segundo o autor acabam por oprimi-lo - as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça” (MARCUSE, 1987, p. 26).

A maioria das necessidades comuns de descansar, amar e odiar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades (...) Tais necessidades têm um conteúdo e uma função sociais determinados por forças externas sobre as quais o indivíduo não tem controle algum; o desenvolvimento e a satisfação dessas necessidades são heterônomos (MARCUSE, 1987, p. 26, grifo nosso).

Em contraponto, as necessidades

“verdadeiras” se configuram como aquelas vitais – alimentação, moradia, cultura –, que muitas vezes são suprimidas pelos próprios indivíduos na busca pela satisfação de necessidades externas (“falsas”), criadas socialmente com o fim de manutenção do *status quo*. O autor explica assim como se dá o processo de identificação dos homens com essas necessidades criadas a todo o momento e que se tornam parte de sua consciência.

O espaço aberto por essa consciência formada para fora, ou seja, para o que é “falso” faz com que os homens deixem de lutar por suas necessidades vitais – “verdadeiras” –. Conforme o autor, as “únicas necessidades que têm direito indiscutível à satisfação são as necessidades vitais – de alimento, roupa e teto de acordo com o nível de cultura alcançado pela sociedade. O atendimento a essas necessidades é o requisito para a realização de todas as necessidades, tanto as sublimadas como não sublimadas” (MARCUSE, 1987, p. 27).

Marcuse (1987) assinala aspectos relevantes para a libertação dessa consciência voltada para a satisfação de “falsas” necessidades: compreensão de como se dá o processo de produção e consumo de massa. É ponto essencial dessa liberdade a substituição das necessidades, em uma espécie de inversão de valores, ao invés de “falsas” necessidades, lhes seriam apresentadas as “verdadeiras” – necessidades vitais. Esse movimento busca construir uma espécie de resistência à ideologia do consumo e manutenção da ordem estabelecida que se resume em trabalho para o consumo e não para a manutenção da vida.

Toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo. O processo substitui sempre um sistema de condicionamentos por outro; o objetivo ótimo é a substituição de falsas necessidades por outras verdadeiras, o abandono da satisfação repressiva (MARCUSE, 1987, p. 28, grifo nosso).

3 Em sua obra ideologia significam “explicações da realidade sistematicamente distorcidas que procuram ocultar ou legitimar relações assimétricas de poder”. Retirado de BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1988, p. 128.

FAETI, P. V.; CALSA, G. C.

No entanto, outro aspecto elencado pelo autor se dirige à busca dos fundamentos desse tipo de organização social que comumente é deixada de lado pelo senso comum. Nesta perspectiva, perceber que as relações sociais são historicamente construídas é um salto qualitativo para qualquer reflexão sobre possibilidades e alternativas para sua modificação. Perceber como os processos de organização social, econômica e política foram se organizando na constituição de modelos de vida é requisito necessário para a construção de outros olhares para uma realidade, a fim de que novas alternativas sociais possam se constituir em possibilidades.

Para tanto, os indivíduos precisam retomar a história e repensar os rumos que estão construindo para sua própria existência. Constitui-se um resgate consciente ou busca de consciência sobre os fatos. “Êsse é o aspecto sócio-psicológico do acontecimento político que marca o período contemporâneo: o desaparecimento das forças históricas que, na fase anterior da sociedade industrial, pareceu representarem a possibilidade de novas formas de existência” (MARCUSE, 1987, p. 30).

Ao abordar a importância de refletir sobre novas formas de existência humana, o autor apresenta outro enfoque importante para nossa reflexão. Se antes a organização do trabalho estava condicionada à fábrica, com o crescimento da tecnologia em diferentes áreas sociais, como a comunicação, não mais existe uma barreira que separa o espaço público e o privado. A produção deixou de ser um momento específico da vida dos indivíduos para adentrar em todos os instantes de seu cotidiano. Essa forma de vida, segundo o autor, acaba por materializar-se em cada sujeito. Isto implica a inexistência de um movimento de introjeção e ajustamento de valores por parte do indivíduo e, sim, uma identificação com o que é produzido e consumido para a satisfação dessa dinâmica. “O resultado não é ajustamento, mas a mimes: uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo” (MARCUSE, 1987, p. 30-31).

A busca pela construção de uma consciência verdadeira se traduz na luta pela emancipação política e ideológica dos homens. É este o sentido da educação para os autores críticos da Escola de Frankfurt tem como “objetivo da educação estaria na emancipação, termo que associa maioridade à autonomia da “voz ativa” como momento fundamental do ser esclarecido, ilustrado em sua auto - afirmação: a explicação da tensão entre o que é e o que deveria ser entre aparência e essência” (MAAR, 1994, p. 61).

A Escola de Frankfurt⁴ tem seu marco de nascimento com a instauração do Instituto de Pesquisa Social inaugurado em 1923. Entre os legados dessa escola estão os conceitos Indústria Cultural e Cultura de massa, cunhados por Horkheimer e Adorno (dois dos principais expoentes da Escola). Indústria Cultural designa as produções desenvolvidas pela mídia entre outras manifestações culturais e artísticas, nominadas como produtos de consumo que alienam⁵ o indivíduo que os consomem apáticos. Cultura de massa é compreendida como

O conceito de cultura tem como base o significado de *Kultur*, a arte erudita, a filosofia e as produções voltadas para a elite econômica e social. As pesquisas desenvolvidas nesse instituto – que teve sua sede na Universidade de Frankfurt até a ditadura de Hitler e que durante a Segunda Guerra Mundial, foi lotada na Universidade da Califórnia – apontavam para a estandardização e homogeneização dos produtos culturais desenvolvida na sociedade industrializada e globalizada da segunda metade

4 Explicação retirada do artigo: A valorização da reflexão – o melhor antídoto contra o dogmatismo – Roberto Heloani/Unicamp/FGV-SP/UNIMARCO. Disponível em <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anaais/pdf/qt4/05.pdf> acesso em 13/12/2011.

5 Em acordo com a Teoria Crítica alienação aqui tem o sentido de “alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio pela sua própria atividade”. Retirado de BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1988, p.05.

do século XX.

Para os pesquisadores dessa linha de pensamento o consumo dita a produção industrial e midiática. Desta perspectiva, os sujeitos deixam de produzir cultura e se transformam em alvos de uma cultura de estereótipos e de baixa qualidade, a cultura de massa. A educação escolar ocupa, então, um importante papel na busca dos indivíduos pela emancipação, ao promover a consciência de que sua constituição enquanto homem está atrelada às relações sociais. Segundo Maar (1994), Adorno a educação se vincula ao projeto da teoria crítica ao buscar “uma abordagem formativa”.

A resposta de Adorno permite estabelecer exemplarmente o prisma pelo qual o tema da educação se vincula ao projeto da teoria crítica da sociedade: junto à tentativa de conceber o sujeito como resultado de uma interação com a realidade social. Ou seja, sobretudo como educação política. Neste sentido, mais do que buscar uma proposta pedagógica na teoria crítica, cabe apreendê-la globalmente como abordagem formativa educacional, da sociedade contemporânea (p. 61, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a formação humana deve se orientar para a construção de uma consciência que, para além do consumo e da identificação aos padrões ditados socialmente, ofereça resistência ao movimento de padronização de consumo e, por conseguinte, das identidades. Em outras palavras, emancipação que implica o sujeito tornar-se capaz de julgar os apelos da massificação cultural do ponto de vista histórico e social.

Consideramos que esse conceito apresentado por Maar (1994) aproxima-se à busca pela satisfação das necessidades “verdadeiras” explicada por Marcuse (1987). Em ambos encontramos a explicitação do projeto da teoria crítica de preparar os indivíduos para produzir resistência à ideologia vigente na sociedade industrial contemporânea. Supomos também que, ao apresentar uma proposta de educação e assinalar o conceito de “formação

imaneente”, o autor acaba por retomar e enfatizar o conceito de “crítica imanente”. Compreendendo que formação imanente significa o processo de desalienação do indivíduo, do mesmo modo que a crítica imanente recusa o “padrão externo” e “condução exterior” advinda do poder hegemônico social e cultural.

Aqui está detalhada a formação imanente do sujeito da história real da desalienação na história presente, alienada. “Formação imanente” é a concebida para a educação crítica nos mesmos termos em que a “crítica imanente” constitui o cerne da teoria crítica. Seu momento constitutivo essencial é negativo: a recusa do próprio padrão externo, da condução exterior, que seria concretizado como a figura do líder ou condutor, o famoso conceito de ideia guia (“Leitbild”) utilizado por Adorno num ensaio do mesmo título (MAAR, 1994, p. 62, grifo nosso).

Uma interpretação crítica sobre a adaptação humana no Relatório Delors

Ao desenvolver a pesquisa identificando a frequência das palavras adaptação e emancipação no Relatório Jacques Delors, encontramos quatorze citações da primeira e apenas uma da segunda, referindo-se especificamente à “emancipação feminina”. Os dados sugerem a predominância do caráter adaptativo do processo educacional proposto pelos signatários do relatório Delors, incluindo nosso país, o Brasil.

Interpretando as duas expressões a luz da Teoria Crítica como proposto em nosso trabalho verificamos que ambas estão diretamente relacionadas aos fins da educação. Para discutir a educação, Maar (1994) busca em Adorno uma definição de sua finalidade. Em ambos, a educação é o meio pelo qual é construída uma consciência “verdadeira” que significa um movimento de resistência a “falsa consciência”. Assim a consciência verdadeira para Maar estaria interligada a educação para emancipação intelectual e política, para a construção da

democracia. Utilizando-se das palavras de Adorno explica:

[...] concebo como sendo educação (...) não assim chamada moldagem de seres humanos, porque não temos direito algum de moldar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão do saber, cuja característica de coisa morta, reificada, já foi suficientemente explicitada; e sim a produção de uma consciência verdadeira ("richtiges Bewusstsein"). Esta teria simultaneamente grande significado político; podemos dizer que sua idéia é politicamente impositiva. Isto é: uma democracia que não se propõe a apenas funcionar, mas proceder de acordo com seu conceito, exige homens emancipados. Uma democracia realizada só pode ser concebida como sociedade de quem é emancipado (ADORNO apud MAAR, 1994, p. 61, grifo nosso).

Em contraposição, a falsa consciência é marcada pela heteronomia, pela alienação e representam "[a]s tendências a apresentar ideais externos, que não se desenvolvam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor ainda, que não se justifique perante a mesma, estas tendências ainda permanecem coletivistas e reacionárias". (ADORNO apud MAAR, 1994, p. 61).

Nesse enfoque, uma formação emancipadora deve dar as condições para que os sujeitos realizem em seu cotidiano esse movimento crítico em seu pensamento que irá orientar suas decisões na busca por suprir suas "verdadeiras" necessidades. Segundo a explicação formulada pelo autor é nesse processo de negação que o sujeito descobre quem é. Esse movimento descrito por Maar (1994) se caracteriza como uma tomada de consciência das relações sociais que estão em confronto dentro do sistema capitalista de produção.

Nas palavras do próprio autor:

Nestes termos, a elaboração da aptidão à experiência passaria em primeiro lugar pela conscientização e consequente crítica

desses mecanismos repressivos, que resultam numa castração da experiência. Nesta abordagem, racionalidade e a consciência não seriam limitadas a parâmetros formais, mas resultariam de processos em que se formaria uma "consciência" no curso de uma interação com a realidade que, nesta medida, de externamente oposta, passaria a se refletir numa relação dialética com a mesma enquanto "sua experiência". Esta seria então uma consciência não "coisificada", não formal (MAAR, 1994, p. 64, grifo nosso).

A crítica proposta pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt se direciona a "denúncia" de uma educação vigente em que predomina o caráter adaptativo da classe trabalhadora não acompanhada do desenvolvimento de uma verdadeira consciência que permite resistência à cultura hegemônica; e outra, voltada à classe dominante que acaba por se apropriar da cultura produzida pela humanidade e a compreende como uma entidade metafísica e pertencente a si. Além disso, por não ter nenhuma relação com o mundo sensível, essa cultura é considerada impossível de ser questionada e ofertada a todos os indivíduos.

Maar (1994) explica que compreender a cultura como algo transcendental priva-a da experiência das relações sociais vivenciadas tanto pelos trabalhadores que exigem acesso a esse patrimônio quanto aos burgueses que a tem como posse privilegiada. O caráter adaptativo da educação se refere à manutenção das classes que têm sua formação de acordo com o lugar ocupado socialmente, impedindo assim a tomada de consciência das contradições e desigualdades sociais, manifestadas, sobretudo na diferenciação dos homens por sua posição social. Nesse aspecto a emancipação é um conceito para todos tanto para a elite quanto para o povo, uma vez que possibilita o confronto entre realidade e verdade.

A "crise" seria justamente a perda da "experiência" pela autonomização da razão, realizada objetivamente na ciência e na cultura, mas fora do vínculo com a

Imagens da Educação

realidade. Uma objetivação apenas formal da razão, que se interpõe entre o sujeito e a realidade, impedindo o processo formativo derivado da “força negativa” da racionalidade, impossibilitada de confrontar realidade e verdade, de relacionar dialeticamente os mundos “subjetivo” e “objetivo” (MAAR, 1994, p. 66, grifo nosso).

A relação dialética entre o mundo subjetivo e objetivo depende, segundo o autor, do [des]“travamento” do movimento interno do sujeito em direção a uma razão crítica e de resistência que o retiraria da adaptação social – falsa consciência. Maar (1994) explica que este fenômeno de travamento da razão crítica é denominado por Adorno de “semiformação”. Esta “semiformação” do indivíduo é acompanhada na sociedade por uma “semicultura: uma cultura dotada também apenas do movimento afirmativo e desprovida de negatividade”. Ou seja, uma cultura permeada por “falsas necessidades” e “falsas consciências”.

Pelo lado subjetivo desta concepção de “Bildung”, a educação crítica do indivíduo constituiria a base da formação emancipativa e emancipadora. Na sociedade capitalista da industrialização avançada, esta educação crítica se encontraria travada, desenvolvendo-se só o lado da adaptação, e não o lado da resistência e contradição. É o fenômeno que Adorno denomina de semiformação (Halbbildung). Pelo lado do “espírito objetivo”, o geral se concretiza de alguma forma, objetivando-se como cultura no plano objetivo da sociedade e do Estado. Por este prisma também se imporia mais e mais o travamento de uma experiência, de uma articulação entre o particular e o universal, situação apreendida frequentemente como “crise da cultura”, efetivamente uma semicultura: uma cultura dotada também apenas do movimento afirmativo e desprovida de “negatividade!” (MAAR, 1994, p. 66-67, grifo nosso).

A produção industrial, cultural e humana na busca pela emancipação não é um processo que

se dá somente por via da reflexão racional e subjetiva com apoio da educação, nem tão pouco pelas condições externas ao sujeito, mas por um movimento que precisa ocorrer simultaneamente nos dois planos (interno e externo). Isto porque a dominação ideológica, política e econômica não é tão somente externa ou interna. E esse é um dos pontos essenciais, segundo Maar (1994, p.76-77), para pensarmos nos limites de uma formação crítica. “Os sujeitos não se emancipam por reflexão, esclarecendo-se pela via racional, do conhecimento. E também não se emancipam a partir do estabelecimento das condições efetivas e objetivas a partir do que podem agir como “sujeitos” e continua

Nem reflexão intelectual “subjetiva” auto-aperfeiçoamento, consciência se si; ou seja: educação. Nem leis de mercado como condições materiais, criação de circunstâncias “objetivas” propícias; isto é; política. A dominação não é só externa, ou só interior. A reprodução social dá-se simultaneamente nos dois planos, e esta é uma conclusão essencial para se determinar o âmbito, os limites em que é possível uma diretriz formativa crítica (MAAR, 1994, p. 76-77, grifo nosso).

Partindo dos limites de uma formação crítica o autor propõe como um caminho possível para a emancipação a instrumentalização da racionalidade em um movimento dialético e coletivo. Segundo sua tese, esse processo depende em parte da educação como forma de “dissecação visceral” da relação entre dominação e racionalidade como estruturantes da reprodução social, evidenciando as contradições do modelo capitalista de produção material. Essa dissecação visceral é descrita como “uma clara exposição [das] contradições [da sociedade] e, ao mesmo tempo, de dentro deste movimento, a apreensão de possibilidades [sociais] alternativas.

Em suas palavras:

Na medida em que a emancipação seria travada pela própria instrumentalização da racionalidade social – da “razão”, como diriam Horkheimer e Adorno – o sentido

Imagens da Educação

principal da educação para a emancipação está na dissecação visceral do nexa entre dominação e racionalidade, que constitui o meio “subjetivo” de reprodução social do existente. A partir daí, a educação crítica só poderia se efetivar nos termos da “reconstrução crítica” da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua reificação, e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições, e, por esta via, apreendendo nela as possibilidades alternativas (MAAR, 1994, p. 79, grifo nosso).

Refletindo sobre suas palavras é por meio desse processo de “dissecação visceral” ou “desvelamento” das relações que constituem a dominação que podemos vislumbrar a construção de possibilidades, o surgimento de novas formas de organização social que sirvam aos interesses do homem e não aos interesses da manutenção do capital: “O sentido presente na educação estaria na crítica e na resistência às formas pelas quais a racionalidade social é instrumentalizada com o objetivo de manutenção de uma determinada estrutura de dominação” (MAAR, 1994, p. 79).

Considerações finais

Mediante os resultados encontrados e relacionando-os à discussão teórica empreendida nesse trabalho torna-se evidente o caráter adaptativo da proposta do documento do qual o Brasil é signatário. Apoiando-nos na Teoria Crítica, podemos afirmar que neste documento, embora seja anunciada uma nova educação voltada às novas necessidades geradas por uma sociedade em crescente processo de globalização, assim como aquelas advindas do contato e acesso a diversidade dos povos, a proposta educacional mantém os velhos objetivos de adaptação do indivíduo às demandas do mercado e do consumo.

Do mesmo modo, apesar do documento propor a educação como instrumento para a compreensão do mundo globalizado e diverso, bem como dos próprios indivíduos neste contexto, nos faz supor um entendimento a-

histórico e alheio às contradições inerentes à sociedade capitalista e burguesa. Supomos que o documento propõe uma educação cujo fim é o desenvolvimento de uma consciência falsa, acrítica e alienada.

Conforme o referencial teórico adotado uma educação não adaptativa contempla um processo de construção de consciências verdadeiras para a resistência e crítica ao modelo social vigente com vistas à emancipação dos indivíduos. Neste enfoque um modelo de educação para a emancipação é capaz de pensar em outras formas de organização social, tendo em vista que é o ser humano quem constrói sua própria história.

Refletindo sobre a Teoria Crítica consideramos que é parte da nossa atuação profissional como educadores/as a discussão sobre novas formas de ser, agir e pensar. Esse movimento de tomada de consciência e criação de possibilidades pode contribuir para a modificação de práticas educativas que podem vir a se concretizar em um nível micro – em nosso proceder como professores, em sala de aula –, com vistas a um nível macro – a construção de novos modos de organização social.

Dados do SAEB⁶ demonstram que os modelos de educação aplicados atualmente em nosso país têm contribuindo para a diferenciação nos padrões de educação para crianças de classes sociais diferentes conforme podemos perceber

Na rede particular de ensino, o percentual de alunos com bom resultado em matemática foi 74,3%, mais do dobro do verificado na rede pública 32,6%. Na prova de redação 80,7% dos estudantes do ensino privado tiveram desempenho satisfatório, contra o percentual de 44,3% verificado entre alunos das escolas públicas. Proporção semelhante foi apresentada na avaliação de leitura, em que 79% dos alunos da rede particular se saíram bem e apenas 48,6% dos estudantes do ensino público tiveram um bom resultado. Um dos fatores apontados pela pesquisa para a diferença entre os alunos do ensino privado e o público é o acesso à educação pré-escolar. “Uma explicação para esse resultado é que a maior aprendizagem na rede privada está

6 Dados retirados do site <http://pt.scribd.com/doc/81115711/Dados-SAEB-2011-Matematica>. Acesso em: 22/05/2012.

relacionada ao fato de seus alunos terem melhores condições sociais e econômicas e de terem cursado a pré-escola. Tais condições ajudam a explicar, mas não deveriam justificar tal diferença entre as redes", ressalta o estudo.

Referências

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FROMM, Erich. O Materialismo Histórico de Marx. In: _____. **Conceito Marxista do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 19-28.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.) **Teoria crítica e educação**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edufscar, 1994, p. 59-81.

MARCUSE, Herbert. As novas formas de controle. In: _____. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar. 1973, p. 23-37.

Recebido em: 25 de maio de 2012.

Aceito em: 30 de maio de 2012.