

## **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL, DA RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

**Cleonice Aparecida Raphael Silva**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação (2017), licenciada em Pedagogia (2014) e História (2000) pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: cleoraphael@hotmail.com

**Maria Terezinha Bellanda Galuch**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Departamento de Teoria e Prática de Ensino. E-mail: mtbgaluch@uem.br

### **RESUMO**

Este artigo busca refletir sobre o movimento mediante o qual conceitos que durante muito tempo se configuraram como bandeira de luta em prol de uma educação democrática e de qualidade, entre os quais cidadania, participação, igualdade e autonomia, foram adequados no sentido de justificar ações educacionais, sobretudo em países de economia periférica, como forma de administrar a desigualdade e manter a ordem social capitalista. Estudos de autores da Teoria Crítica da Sociedade oferecem elementos para se compreender que a educação, por meio de suas políticas educacionais e práticas pedagógicas decorrentes, consiste em importante aliada da economia para formar sujeitos adequados à sociedade vigente, de modo a sobrepor a formação para a adaptação à formação humana, distanciando-se, assim, daquele que deveria ser o seu objetivo primeiro: formar indivíduos com vistas à emancipação, uma vez que a verdadeira democracia demanda pessoas emancipadas.

**Palavras-chave:** Educação para a emancipação. Política Educacional. Democracia. Educação democrática. Teoria Crítica da Sociedade.

### **BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF CAPITAL INTERNATIONALIZATION AND THE RE-SIGNIFICATION OF CONCEPTS**

#### **ABSTRACT:**

This article seeks to understand how concepts of democracy, citizenship, participation, autonomy, quality, equality and equity, which for a long time have been shaped as a struggle for democratic and quality education, are adjusted to justify actions, especially in countries of peripheral economy, as a way of managing inequality and maintaining capitalist social order. The analysis is based on studies by authors of the Critical Theory of Society in order to find elements to understand that education, through its educational policies, presents itself as an important economy ally, constituting itself as an instrument to train suitable subjects to our society, in order to highlight education for adaptation over human education, distancing itself from what should be its first objective: human education for emancipation, since true democracy demands emancipated persons.

**Keywords:** Education. Educational politics. Democracy. Participation. Critical theory.

### **LA POLÍTICA EDUCATIVA BRASILEÑA EN EL CONTEXTO DE LA**

## INTERNACIONALIZACIÓN DEL CAPITAL, DE LA RESIGNIFICACIÓN DE CONCEPTOS Y DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

### RESUMEN

Este artículo busca reflexionar acerca del movimiento mediante el cual conceptos, que durante mucho tiempo se configuraron como bandera de lucha en favor de una educación democrática y de calidad, entre los cuales ciudadanía, participación, igualdad y autonomía, fueron adecuados en el sentido de justificar acciones educacionales, especialmente en países de economía periférica, como una manera de administrar la desigualdad mantener el orden social capitalista. Estudios de autores de la Teoría Crítica de la Sociedad ofrecen elementos para comprenderse que la educación, por medio de sus políticas educacionales y prácticas pedagógicas consecuentes, consiste en una importante aliada de la economía para formar sujetos adecuados a la sociedad presente, de modo que se superponga la formación para la adaptación a la formación humana, distanciándose, así, de aquel que debería ser su primero objetivo: formar individuos con vistas a la emancipación, ya que la verdadera democracia demanda a las personas emancipadas.

**Palabras clave:** Educación para la emancipación. Política educacional. Democracia. Educación democrática. Teoría Crítica de la Sociedad.

### Introdução

O estudo da política educacional brasileira possibilita-nos perceber que, no Brasil, desde o início da década de 1990, intensificaram-se as discussões sobre uma educação democrática e de qualidade voltada para a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola. São debates que se alinharam a tendências de organismos internacionais e de suas instituições que, a partir da crise da década de 1970, tendo em vista a necessidade de administrar e compensar a pobreza e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento econômico de países de economia periférica assumiram o discurso que defende a educação democrática e de qualidade para todos (SGUISSARDI, 2000; CARVALHO, 2012).

Com o intuito de (re)afirmar concepções de estado, sociedade e indivíduo, para legitimar pretensões econômicas, ganharam evidência ideias em defesa da “[...] iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda [...]”, bem como críticas à “[...] intervenção estatal e elogi[os]am [às]as virtudes reguladoras do mercado” (HÖFLING, 2001, p. 36), que se articulam em torno da internacionalização do capital e da globalização da economia.

Da perspectiva neoliberal o Estado não pode inibir ou refrear o desenvolvimento econômico; antes, deve propiciar as condições para o avanço do capital, reduzindo ao máximo sua atuação de modo a não interferir no livre mercado, não ameaçar os interesses e

liberdades individuais e não obstar a livre iniciativa e a concorrência privada. É nessa direção que aponta o *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997: o Estado num mundo em transformação*, um estudo dedicado a assinalar o papel e a efetividade do Estado, sugerindo o quê e como o Estado deve fazer melhor para contribuir de maneira eficaz com o desenvolvimento em um mundo em transformação. A passagem a seguir, registra essa orientação:

As políticas e programas públicos devem não só gerar crescimento, mas também assegurar que sejam compartilhados os benefícios do crescimento **fomentado pelo mercado**, particularmente por meio de **investimentos em serviços básicos de educação e saúde** (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 4, grifo nosso).

Essas ideias respaldam a desestruturação do Estado de bem-estar social, o fortalecimento do Estado mínimo e a legitimação das políticas públicas em um determinado contexto histórico-social. Na atualidade, mediante a defesa de um Estado mínimo, as políticas públicas estão se reduzindo a políticas públicas sociais, apresentando-se como alternativas para “[...] a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31), de modo a desempenhar a importante tarefa de amenizar os conflitos que poderiam colocar em risco a coesão social.

Na tentativa de abrandar as desigualdades e ao mesmo tempo apresentar argumentos para que os cidadãos apoiem e aceitem o projeto de organização social que se pretende consolidar, são planejadas e executadas políticas públicas sociais focalizadas que assumem funções redistributivas e compensatórias (LARA, 2012). De acordo com Carvalho e Faustino (2016), em um contexto de redução das responsabilidades sociais do Estado e de desregulamentação dos direitos sociais, o sistema de proteção dos direitos sociais (universais) reduz-se, em nome da justiça social, a uma política centrada no combate à pobreza. Os argumentos das autoras podem ser melhor compreendidos com as palavras de Coraggio (1996, p.78):

As políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. São o ‘Cavalo de Tróia’ do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação

estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e freqüentemente entra em contradição com os objetivos declarados.

Como expressão dessa forma de pensamento, no conjunto das políticas públicas sociais, encontra-se a educação, entendida como “[...] uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31), pois os “[...] neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada” (HÖFLING, 2001, p. 37).

Em consonância com os princípios de que a liberdade de escolha individual e o livre mercado devem ser o foco, o Estado transfere ou divide com o setor privado as responsabilidades em relação à educação, a fim de possibilitar a liberdade de escolha e estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado. Por tais razões, “[...] o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade, inclusive para a área educacional, reflete os conflitos de interesses, arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 38). Elas são pensadas e implementadas para dar sustentação à livre iniciativa e à livre concorrência como condições para que o sistema capitalista se mantenha e se desenvolva.

Ao se voltar para a garantia da produção e da reprodução de condições favoráveis ao desenvolvimento do capitalismo, busca-se amenizar os conflitos provocados por esse modo de produção – cuja exploração e dominação de uns sobre os outros permanecem –, tratando como diferenças individuais ou culturais as desigualdades sociais (CARVALHO, 2012). Nesses termos, a democracia deixa de basear-se em um ideário unitário e universal para ser associada à afirmação das identidades, ao reconhecimento da diversidade e à defesa dos direitos subjetivos do indivíduo (CARVALHO; FAUSTINO, 2016). Ideias de cidadania, de participação, de igualdade e de autonomia são ajustadas para justificar ações e intenções em relação à educação, dita democrática e de qualidade, todavia sem a pretensão de forjar uma “formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do

que torná-lo competitivo frente a ordem globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40). Na interpretação de Carvalho e Faustino (2016), nessa nova concepção de democracia, os movimentos e organizações populares, embora consigam importantes avanços setorizados, ao fragmentar-se, contribuem para que a desigualdade social – que não se limita a grupos, mas à classe – deixe de ser a principal referência para as ações sócio-políticas. Nas palavras das autoras,

Ao focalizar as comunidades ou grupos, o sistema capitalista vai elaborando políticas específicas e, dessa forma, tendo sua identidade valorizada, cada segmento vai deixando de se considerar parte da classe trabalhadora. Em contrapartida, é estimulado a desenvolver formas próprias de sobrevivência e de solução dos problemas cotidianos, a estabelecer negociações com a sociedade dominante, bem como a desenvolver sua criatividade para gerar renda local, já que o desemprego estrutural atinge a todos (CARVALHO; FAUSTINO, 2016, p.195).

Nesse contexto, ao defenderem a liberdade de mercado e a livre concorrência na economia articulada à liberdade de consumo, os organismos internacionais sinalizam mudanças para o campo político que se refletem no campo educacional. Em busca de uma educação alinhada ao objetivo de enfrentar as crises e (re)estruturar a economia capitalista, com foco na acumulação de capital em escala mundial, elaboram-se e disseminam-se propostas de reforma para a educação. Em 1996, sob a égide de ideias neoliberais, foi apresentado o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*<sup>1</sup>, também conhecido como Relatório Delors que se tornou orientador do pensamento pedagógico, das ações e medidas a serem implementadas por todos os países pobres (CARVALHO, 2012).

Análises de Carvalho (2012) e Galuch e Sforini (2012) apontam que esse documento propala um discurso justificador de reformas educacionais para os países pobres, sob o argumento de que uma educação para todos é fundamental para aliviar a pobreza, reduzir as desigualdades econômicas e sociais, amenizar os conflitos, promover a coesão social como uma forma de criar as condições para o desenvolvimento econômico.

Constata-se a mesma intenção em documentos assinados por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a

---

1 Organizado pelo francês Jacques Lucien Jean Delors, economista e político, presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995 e presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco de 1992 a 1996, apresenta um conjunto de propostas que, na década de 1990, reacenderam o debate sobre o direito à educação e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, tornando-se público em 1996.

Organização das Nações Unidas (ONU) e suas instituições: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), dentre os quais podemos citar: Banco Mundial (1995, 1997) e Cepal (1993). São documentos que defendem uma perspectiva de “[...] educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania e participação adequado aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p.15), o que nos leva a buscar compreender os objetivos que perpassam essas ideias, analisando o discurso apresentado por documentos desses organismos que orientam a elaboração das políticas sociais voltadas à área educacional.

### **Conceitos: sentido e formação pretendida**

No Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* a expressão ‘educação ou utopia necessária’ revela, em si, uma contradição. O documento, considera que a educação deve levar cada um “[...] a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS, 1998, p.18), com destaque que se trata de uma educação para a “[...] cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal” (DELORS, 1998, p. 61).

Assim, o documento defende “[...] uma educação permanente que deve ser pensada e ampliada” (DELORS, 1998, p.18) e considera que a escola e as políticas educacionais “[...] podem contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação da vivência concreta da democracia” (DELORS, 1998, p.14). Dessa forma, atribui à educação a tarefa de edificar um mundo mais solidário, apontando que as políticas de educação devem deixar transparecer essa responsabilidade (DELORS, 1998), tal como evidencia o trecho abaixo:

O que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática. **Trata-se de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, convém desde já definir** (DELORS, 1998, p. 54, grifo nosso).

A preocupação consiste em utilizar a educação como uma via para além (ou aquém)

do desenvolvimento das pessoas, ou seja, para o desenvolvimento da sociedade no sentido de fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. Essa ideia reafirma a necessidade de uma educação que valorize o repúdio às injustiças, o respeito ao outro, à solidariedade, à pluralidade cultural e que condene qualquer forma de discriminação, quer seja cultural, quer seja social. O ponto central é a defesa de uma educação à prova da crise das relações sociais, princípios de ação entre educação e dinâmica social, bem como a participação democrática, incluindo a educação cívica e práticas de cidadania para promover a paz mundial.

O Relatório considera “[...] as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1998, p.12). Aponta que o maior objetivo dessas políticas deve ser o de garantir a todos os meios necessários para o exercício de uma cidadania consciente e ativa que só pode “[...] realizar-se plenamente, num contexto de sociedades democráticas” (DELORS, 1998, p. 52), mas não naquelas em que vigora o princípio de democracia representativa. Então, justifica que:

Há pois que reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida. Deve estar na primeira linha das nossas prioridades, pois não há outro modo de organização, quer política, quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia, e que permita levar a bom termo uma ação comum pela liberdade, a paz, o pluralismo vivido com autenticidade e a justiça social. As dificuldades presentes não nos devem desaminar, nem constituir desculpa para nos afastarmos do caminho que leva à democracia. Trata-se de uma criação contínua, que apela à colaboração de todos. Esta colaboração será tanto mais positiva quanto mais a educação tiver alimentado, em todos nós, o ideal e a prática da democracia (DELORS, 1998, p. 54).

Assim, o conceito de democracia representativa<sup>2</sup> é questionado, porque exige o aparelhamento entre economia e política social. Não se abre mão da democracia como forma de governo, mas assegura que o ideal democrático precisa ser (re)inventado, quiçá,

---

2 Refere-se ao ideal unitário e universal de justiça social. Para Adorno (1995), a democracia é verdadeira quando sua essência é o bem comum a todos. Em períodos anteriores a 1970, como o Estado-Nação constituía a referência para o cidadão, um corpo único de instituições políticas e jurídicas instituiu os parâmetros que orientavam a vida social. Existia uma cultura cívica e uma codificação jurídica legal, coletiva e homogênea, cuja finalidade era que as individualidades se subordinassem à universalidade (CARVALHO; FAUSTINO, 2016).

adaptado aos interesses econômicos. A democracia é defendida, não como requisito para garantir os direitos naturais dos indivíduos, mas como uma forma de defender a liberdade econômica (livre concorrência), social (sujeitos livres, competitivos e empreendedores) e política, por meio de governos representativos e constitucionais. Assim, garante-se “[...] menos Estado e mais mercado [...]”, tal como afirma Höfling (2001, p. 36).

Isso significa que, do ponto de vista do Relatório, a democracia deve ser praticada como forma de legitimar os interesses da sociedade administrada, estimulando e ampliando as possibilidades de participação na vida pública como forma de dar a todos, inclusive àqueles que não detêm os meios de produção, a impressão de que estão participando dos processos de tomada de decisão, quer sejam decisões políticas, quer sejam sociais. Apropriando-nos das ideias de Adorno (1995), podemos afirmar que a intenção é reproduzir

[...] o terrível mundo dos modelos ideais de uma ‘vida saudável’, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e que além disto dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas (ADORNO, 1995, p.84).

Por se tratar de uma ideia de democracia que deve ser construída por meio da colaboração e da participação, o Relatório afirma que se a educação alimentar o ideal e a prática da democracia esse fenômeno pode ser encorajado em todos os membros da sociedade (DELORS, 1998). Segundo o que se apregoa, isso implica “[...] ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo” (DELORS, 1998, p. 60), ou seja não depende do desenvolvimento do espírito democrático. Desse modo, cabe à escola criar condições para a prática cotidiana da tolerância, do respeito e da participação, consciente de que

Não se trata, com efeito de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola, um modelo de prática democrática, que leve as crianças a compreender a partir de problemas concretos, quais são seus direitos e deveres e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escolas, exercícios de resolução não – violenta de conflitos (DELORS,



1998, p. 61).

Portanto, de acordo com o documento, a democracia pode ser aprendida desde que a escola oportunize que os alunos a compreendam e que a vivenciem. Segundo os argumentos apresentados, para o aprendizado da democracia, pouco importa saber se queremos e se podemos participar na vida da comunidade, isso vai “[...] depender do sentido de responsabilidade de cada um” (DELORS, 1998, p.14). A grande questão consiste em fazer da democracia e do seu aprendizado uma ponte para ultrapassar “[...] as principais tensões, que não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI” (DELORS, 1998, p.14), ou seja, fazer da democracia uma via de conciliação entre o progresso material e a equidade (respeito pela condição humana), com vistas à coesão social, considerando-se que

Qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade (DELORS, 1998, p. 51).

Percebemos que, para a educação, a preparação para uma participação ativa como cidadão torna-se uma missão de caráter geral. Como expresso no Relatório:

[...] a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (DELORS, 1998, p. 60-61).

Ao defender a participação como medida para solucionar problemas que afligem os países à margem da economia, argumenta-se que “[...] é na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa” (DELORS, 1998, p. 67), sob a justificativa de que:

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir

a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: ‘viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?’ e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 1998, p. 60).

Assim, como analisam Carvalho e Faustino (2016, p. 197-198),

Do ponto de vista político, com o recuo na atuação estatal e a busca da construção do ‘novo Estado democrático’, a educação é instada a formar a nova cidadania, ou seja, a cidadania ativa, segundo a qual o homem comum deve ser responsável tanto por suas ações, ideias e autopreservação, quanto por sua comunidade e pelo mundo em que habita. À educação é atribuída o papel de levar o indivíduo a assumir o compromisso de construção de democracias multiétnicas e de cooperação com a paz mundial, bem como de reforçar sua responsabilidade e colaboração na resolução problemas de sua comunidade, incentivando-o a assumir responsabilidades sociais até então restritas a aparelhagem estatal.

A ideia de que a educação deve desenvolver em cada um a capacidade de participar remete à ilusão que se expressa na crença de que todos podem participar ativamente da vida e dos processos de tomada de decisão em sociedade. Dá-se ao sujeito a impressão de que está participando, quando, na verdade, todas as decisões das quais “participa” já foram pensadas e tomadas por outrem, impedindo que tome consciência e perceba os mecanismos da dominação. Essa condição dos indivíduos que aderem a essa ilusão, pode ser melhor compreendida mediante a reflexão de Adorno (1995), segundo a qual

As pessoas que [...] procuram demonstrar com franqueza a sua própria ingenuidade e imaturidade política sentem-se, por um lado, como sendo sujeitos políticos, aos quais caberia determinar seu próprio destino bem como organizar a sociedade. Mas deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto (ADORNO, 1995, p. 35-36).

Como não se conscientizam do real sentido da democracia que praticam, restam aos sujeitos a adaptação à sociedade, em vez da possibilidade de crítica. Eles são levados a encontrar por si as condições para a solução de problemas, cuja culpa atribuem a si próprios ou a outras pessoas de seu grupo; assim, de sujeito, o indivíduo retorna à condição

de objeto, inclusive, mediante o pensamento. A ausência de reflexão revela em si a contradição, inclusive, da consciência, e evidencia que, na impossibilidade da emancipação, a própria ideia de emancipação ou falta dela é convertida em ideologia. Para Adorno e Horkheimer (1956, p. 193),

A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas, e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente.

Da perspectiva dos autores, a ideologia diz respeito ao estado de conscientização ou não dos indivíduos na sociedade de massas regida por relações de poder. Na sociedade contemporânea a ideologia relaciona-se à falta de conscientização em relação ao que é e ao que pode vir a ser, vinculando-se à inversão do sentido dos conceitos; por isso se expressa como uma 'verdade', como o ideal de democracia. Segundo esclarecem Adorno e Horkheimer (1956, p. 199), a ideologia:

[...] é a falsa consciência e, entretanto, não só falsa. A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude do seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras 'em si', como o são as idéias de liberdade, humanidade e justiça, mas não são verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas.

Dessa reflexão, podemos depreender que quanto menos conhecemos o verdadeiro sentido da democracia – cuja essência é o bem comum, uma vida digna para todos, assentada no ideal unitário e universal de justiça social –, mais aderimos a propostas de participação tão em voga na atualidade. Assim, sentimo-nos sujeitos políticos, convictos de que podemos realizar mudanças, sem percebermos os obstáculos impostos pelas condições objetivas, todavia amparada pela ideia da democracia que, na sua essência, é apenas formal, portanto, aparente.

Sob o discurso da democracia participativa ou sob a condenação da democracia

representativa, apregoa-se a necessidade de se desenvolver comportamentos de cooperação, tolerância e solidariedade. Contudo, o formalismo presente nessas ideias “[...] transforma o desigual em igual, [...], o oprimido em livre e o injusto em justo” (CROCHÍK, 2003, p.18). Ao negar as condições sociais que podem gerar as desigualdades, a injustiça e a opressão, os valores essencialmente humanos, do ponto de vista do capital, vão se tornando intercambiáveis.

Mediante a consideração de que a educação deve instrumentalizar os indivíduos para que possam aprender ao longo da vida, a viver juntos e a desenvolver as competências e habilidades necessárias para a participação ativa da vida em sociedade, o Relatório reforça que as políticas educacionais podem e devem “[...] contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (DELORS, 1998, p.14). Tais objetivos reiteram o propósito de uma educação voltada, sobretudo, para a formação de cidadãos capazes de enfrentar as desigualdades – entendidas como naturais – e de romper com o preconceito, duas condições fundamentais para a coesão social.

Observa-se nos documentos a concepção segundo a qual a educação é um meio eficaz para ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades. Considera-se que “as políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações” (UNESCO, 1995, p.15), com vistas à construção de uma ideia de cidadania moderna, tal como expressa o documento *Hacia una perspectiva critica de la modernidad: las dimensiones culturales de la transformacion productiva con equidad* (CEPAL, 1993, p. 2):

Cuando nos referimos a ciudadanía moderna hacemos referencia a la existencia de actores sociales con posibilidades de autodeterminación, capacidad de representación de intereses y demandas, y en pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos jurídicamente reconocidos. Sin ello resulta vano hablar de construcción de consenso, de sociedad integrada o de sistemas democráticos estables. (Véase el recuadro 1.) Al definir la construcción de una ciudadanía moderna en función de la capacidad de autodeterminación de los agentes del desarrollo, un tema cada vez más gravitante, en nuestra región y en las otras regiones del planeta, es la tensión entre identidad cultural y modernidad en el proceso de desarrollo. Se trata, en otros términos, de asumir el reto de conciliar las particularidades históricoculturales de las regiones con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad (CEPAL, 1993, p. 2).

Assim como o Relatório Delors, o documento da Cepal defende uma concepção de cidadania que assume dois significados: um, de caráter liberal, supõe que a organização política funda a condição jurídica, ou seja, uma ideia de cidadania ligada aos direitos e aos deveres, em que o indivíduo contribui com a prestação, geralmente, de votos e de impostos; outro, de caráter social, seria o meio pelo qual o sujeito se desenvolve e se autodetermina. O indivíduo é entendido como um membro da coletividade política em que diferentes grupos sociais e culturais devem se respeitar como cidadãos para o real exercício democrático, ou seja, a identidade e a consciência do indivíduo estão vinculadas ao exercício político. Esse processo consiste no reconhecimento e na aceitação do outro, não necessariamente em sua especificidade individual, mas pela diferença cultural. Assim, vai sendo criado o consenso de que a educação é indispensável para a “[...] construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p.11), ou seja, a condição para forjar a tolerância e o respeito. Essa questão está expressa nos seguintes termos:

A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerado como uma tarefa geral e permanente. É que os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objeto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhido pela pessoa (DELORS, 1998, p. 58-59).

O posicionamento defendido no Relatório é o de que a educação para a tolerância e para o respeito, quer dizer, como possibilidade para aliviar os conflitos e manter a coesão social, não pode resultar da imposição de valores, tampouco se constituir como resultado de ensino; requer que os indivíduos aprendam a viver juntos, fazendo suas livres escolhas. Para os organizadores desse documento, “[...] em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, 1998, p. 51. Dessa forma, parafraseando Carvalho e Faustino (2016, p. 202), a educação, questionada em seus objetivos universais e nacionalistas, vê-se no dilema de conciliar os interesses das culturas minoritárias com as tendências da mundialização e as necessidades impostas pelo mercado.

Isso nos conduz à reflexão sobre a educação como “[...] uma presa dos determinantes sociais” (SAMPAIO, 1998, p. 22). No artigo 5º da *Declaração de Princípios*

sobre a Tolerância, afirma-se o compromisso de “[...] fomentar a tolerância e não violência por meio de programas e de instituições no campo da educação, da ciência, da cultura e da comunicação” (UNESCO, 1995, p.16), o que, do nosso ponto de vista, evidencia o comprometimento dos organismos internacionais na disseminação dos princípios norteadores da organização das políticas educacionais.

Em sentido contrário e necessário à compreensão da ressignificação de conceitos, Adorno (2008, p. 98) afirma que “[...] o argumento corrente da tolerância [...] é um bumerangue”. Ele considera que a tolerância e a igualdade da forma como têm sido apresentadas é uma falácia, ou seja, as diferenças reais ou imaginárias são marcas importantes, constituem-se expressão da individualidade e não do individualismo; são indicativos de que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade (ADORNO, 2008). Todavia, para o autor, a individualidade, uma vez fortalecida, pode resistir às contradições e assim alcançar a emancipação.

Nesse sentido, para além de compreender por que os conceitos de democracia, de cidadania, de participação, de autonomia e de igualdade passaram a ser empregados como elementos-chave na formulação de política pública e na reforma educacional, sobretudo dos países de economia periférica, devemos recorrer às ideias de Marcuse (1999) sobre os mecanismos de controle, para elucidar as consequências desse processo de adequação à sociedade industrial desenvolvida no seu estágio atual. Esses termos sofreram alteração de sentido e, segundo Crochík (2003, p. 17), a ênfase que se dá

[...] à cidadania, à participação democrática para tornar a sociedade mais justa pertence ao conjunto de ilusões destinado a pregar esperanças numa sociedade anacrônica, ou seja, que já esgotou as suas possibilidades de realização de felicidade, liberdade e justiça.

De acordo com Marcuse (1999), a ideia de democracia pressupõe a construção da cidadania e a real participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisão que envolvem a vida pessoal e coletiva; todavia, tomado pelo pensamento que busca a positivização da sociedade, converte-se em participação, dando origem à ideia de democracia participativa (CARVALHO, 2012). O conceito de igualdade, intimamente ligado à condição de que todos tenham as mesmas condições sociais e econômicas, portanto, requisito para a constituição de uma sociedade justa e humana, passa a ser

entendida como igualdade de oportunidades em consonância com a ideia de equidade, um conceito que estimula o vir a ser igual pelas oportunidades concedidas aos sujeitos e pela capacidade que cada um tem para explorá-las. Em outras palavras, a ideia de igualdade social e de direitos, vinculada ao verdadeiro sentido de democracia, é substituída pela ideia de igualdade de oportunidades, um conceito relacionado à perspectiva de competição e a uma visão individualista, tal como afirma Carvalho (2012). Primar pela oferta de oportunidades não garante a todos o acesso às mesmas condições econômicas, mas lhes oferece a possibilidade de serem competitivos e empreendedores de si próprios.

Tal discurso, que dificulta que os sujeitos compreendam as condições objetivas, participa, portanto, da própria constituição dos sujeitos, esclarece Crochík (2003, p. 18), pois

[...] a defesa da democracia formal, e não da plena democracia, da cidadania formal, e não da plena cidadania, auxilia na criação de uma consciência expropriada de si mesma, ou seja, que se impede de perceber o que se percebe: a miséria existente, que não se restringe à miséria material encontrada em países como o nosso, mas que abrange também a miséria psíquica, que não é determinada psicologicamente.

Nesse momento da nossa reflexão, recorremos a argumentos de Adorno (1995, p. 36), para quem “[...] na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma”. A proposta de democracia, apelando ou orientando para a participação como forma de amenizar os conflitos provocados pelos problemas sociais e amenizar a pobreza, sem eliminá-la, dificulta que o indivíduo se contraponha ao discurso da participação, firmado como consenso, dado seu caráter “humanista”. Dessa forma, concorre e favorece a miséria material e também a miséria psíquica, já que inibe as possibilidades de reflexão. Como esclarece Adorno (1995, p. 44),

A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo.

Tais ideias apontam para a participação, uma palavra que, segundo Pateman (1992, p. 9), nos últimos anos da década de 1960, “[...] tornou-se parte do vocabulário popular” devido às reivindicações por “[...] parte de vários grupos, que queriam, na prática, a implementação dos direitos que eram seus na teoria”. Esse fato merece atenção especial, pois, à primeira vista, parece compatível com uma desejada visão democrática, mas, conforme reflexões apresentadas neste artigo, por estar profundamente envolvida na dinâmica da sociedade, seu conceito é alterado tal como o é o objeto (ADORNO, 2008).

Recorremos novamente a Adorno que nos oferece elementos para a compreensão de que a participação anunciada combina “[...] o princípio intransigente da verdade com a chance real de atingir alguns pontos neurais do antidemocratismo” (ADORNO, 1951, p.12). Trata-se de uma forma de participação pré-estabelecida, já pensada por outrem, podendo ser entendida como uma pseudoparticipação. A ideia de participação espontânea, aquela que decorre da liberdade, de necessidades e de relações entre os homens, cede lugar à participação imposta, voluntária e até mesmo concedida, cuja função é amenizar os conflitos, as discordâncias e preparar os ‘cidadãos’ para os ajustes e as mudanças, considerando “[...] os seres humanos como matéria bruta passível de ser moldada à vontade” (ADORNO, 1951, p. 4). Assim, conceitos como de democracia, de cidadania, de participação e de igualdade são apresentados sem que se leve em conta seu âmbito de vigência, positivizando-se as contradições e apresentando a realidade como fetiche.

Segundo Marcuse (1967, p. 67), “[...] ao exibir suas contradições como sinal de sua veracidade, esse universo da locução se fecha contra qualquer outra locução que se apresente em seus próprios termos”. Por tais razões, Carvalho e Faustino (2016, p. 204), ao analisarem criticamente as discussões sobre a diversidade cultural, também atentam para mudanças no conceito de democracia. Para as autoras, “Pode-se falar em democracia, em ampliação dos direitos, mas é necessário reconhecer que tal retórica também pode encobrir a reprodução de velhas hierarquias de classe e raça. [...] já que seu sentido seria o de manter a estrutura econômica do sistema capitalista”.

Nessas condições, a dialética constitui-se um importante elemento para a compreensão da totalidade. Marcuse (1967) considera que quando o conceito dialético orienta a análise, a tensão entre essência e aparência, entre ‘é’ e ‘deve’, torna-se tensão histórica, possibilitando a compreensão das contradições mediante o pensamento crítico e negativo, portanto a “[...] Razão se torna Razão histórica” (MARCUSE, 1967, p.140).



Essa ideia de razão pertence ao movimento do pensamento e da ação, contradiz a ordem estabelecida dos homens e das coisas, em nome das forças sociais existentes que “[...] revelam o caráter irracional dessa ordem – pois ‘racional’ é um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão” (MARCUSE, 1967, p.140) e não para as reproduzir.

A contradição de que algo seria ao mesmo tempo ele mesmo e outra coisa, idêntico e não idêntico, exprime-se pela linguagem que, segundo Palangana (1998), forma e organiza o pensamento; por meio dela, é possível induzir os indivíduos para uma ou outra direção. A autora diz, ainda, que aqueles que detêm o controle do processo produtivo sabem como explorar esse sistema simbólico, para que os homens aceitem o que está dado e valorizem o que a ordem social necessita para continuar se reproduzindo. Com isso, ocorre uma alteração no tratamento dos conceitos; “[...] o significado destes é restringido à representação de operações e comportamento especiais” (MARCUSE, 1967, p. 32).

Nesse sentido, os conceitos que possibilitam a compreensão dos fatos perdem sua representação linguística autêntica; a linguagem passa a expressar e a promover a identificação do fato como verdade, anulando a possibilidade de ser questionada. Essa identificação faz a vez de locução entre aquilo que se ensina e o comportamento social desejado (MARCUSE, 1967). Na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, o conceito se estabelece mediante a compreensão do objeto pelo sujeito, estando implicada a capacidade de diferenciar o igual do desigual. O conceito, na perspectiva dialética, possibilita a percepção de que cada coisa só é o que é, tornando-se aquilo que ela não é; portanto expressa a compreensão do objeto na sua concretude e na sua totalidade e deve constituir-se como resultado da reflexão que conduz ao entendimento, à compreensão, ao conhecimento.

Quando o conceito não resulta de uma reflexão que possibilite a compreensão do objeto no contexto, o conceito tende a ser absorvido pela palavra e não apresenta outro conteúdo que não o designado por ela no uso anunciado (MARCUSE, 1967, p. 94-95). Para o autor, isso é expressão de um raciocínio tecnológico, que tende a identificar as coisas e suas funções e, assim, a palavra torna-se um clichê, governando-se a si mesma. Na verdade, a comunicação e a mediação, dependendo do modo como são propostas, evitam o desenvolvimento do significado e, por conseguinte, o conceito torna-se imune à contradição, fecha-se em si mesmo; a palavra converte-se em uma camisa de força, já que

os homens a forjam de acordo com sua intenção (PALANGANA, 1998).

Seguindo essa linha de raciocínio, Marcuse exemplifica que “[...] o fato de a forma existente de liberdade ser servidão e de a forma existente de igualdade ser desigualdade sobreposta é impedido de ser expressado pela definição fechada desses conceitos em termos dos poderes que moldam o respectivo universo da locução” (MARCUSE, 1967, p. 96), ou seja, a contradição na definição dos conceitos é impedida de ser desvelada pela maneira de articular o discurso. A linguagem limita-se a expressar um significado com uma conotação política e proclama a reconciliação dos opostos, ou seja, “os nomes das coisas não são apenas indicativos de sua maneira de funcionar, mas sua maneira (real) de funcionar também define e fecha o significado da coisa, excluindo outras maneiras de funcionar” (MARCUSE, 1967, p. 95).

Com isso, o que se destaca torna-se declaração a ser aceita e não refletida, impossibilitando-se a sua negação. Nas palavras de Marcuse (1967), a disseminação e a eficácia dessa linguagem são testemunhos da vitória da sociedade sobre as contradições que ela contém, ou seja, estas são reproduzidas sem questionar o sistema social. A saber, a linguagem não apenas reflete os controles externos, mas torna-se, ela própria, instrumento de controle até mesmo quando não transmite ordens, mas informação; quando não exige obediência, mas escolhas; quando não exige submissão, mas liberdade. Nesse sentido, a forma como é proposta e a maneira como se desenvolve a lógica discursiva substituem o conhecimento por imagens e documentos, de modo que a dominação que perpassa a esfera do conceito salta para as relações sociais. Aponta-se como essencial uma educação para todos como forma de evitar que as diferenças culturais, sociais e econômicas interfiram no desenvolvimento da sociedade. “[...] a consciência social reduz-se à consciência individual” (CROCHÍK, 2003, p.17).

Trata-se de um imperativo individualista que, da mesma forma que se configura como uma possibilidade para o indivíduo fortalecer-se e defender-se de um sistema alienante ou tido como hostil, é também uma das melhores oportunidades de progresso para as sociedades se manterem da forma como estão estruturadas. Como a realização pessoal está atrelada à adaptação e não à superação da atual sociedade, parafraseando Crochík (2003), ela tem o seu conteúdo reduzido ao que é possível no presente.

## **Conclusão**

Nos dias atuais, devido a essas orientações, a educação assumiu uma dimensão de engajamento político; alinhando-se aos discursos dos documentos oficiais, tem o seu sentido determinado pelo pensamento liberal. Conceitos como cidadania, democracia e participação, bem como novas perspectivas teórico-práticas, estão sendo incorporadas à educação, com o objetivo de fazer valer os compromissos assumidos a partir da década de 1990 – defender a formação de sujeitos com as características necessárias para que possam se ajustar às condições sociais vigentes e, dessa forma, concorrer para que sejam mantidas.

Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que “[...] no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 18), de tal modo que os conceitos e as imagens, categorias de base do conhecimento, como expressão de entendimento, tornaram-se objeto de descrédito, porque não podiam ser submetidos aos critérios da calculabilidade e da utilidade. O sentido passou a ser determinado pelos interesses dominantes. O saber converteu-se em técnica em si; o fascínio por ela provocou o esvaziamento da consciência individual e a conseqüente coisificação do sujeito. Destituído da reflexão, o conhecimento e, conseqüentemente, o pensamento perderam sua força crítica e tornaram-se pragmatistas, sem caráter superador.

Para Adorno (1995), pela apropriação do instrumental e de conhecimentos técnicos, a educação se submete a referenciais da razão vinculados à racionalidade produtivista cujo sentido ético dos processos formativos e educacionais é determinado por interesses econômicos. Pautando-se em estratégia do esclarecimento, científica e racional, a educação deixa de dizer respeito à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, e passa a reproduzir a coerção e a dominação inibindo as possibilidades de reflexão.

Conforme o autor, “[...] assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional” (ADORNO, 1995, p.15), pois a educação, ao se prender ao princípio da razão científica e tecnológica, desvirtua-se de suas bases humanas, históricas e filosóficas. Uma vez destituído da reflexão, o próprio conhecimento transforma-se em armadilha, na medida em que não possibilita o pensar livremente sobre a ação, condição que “[...] ratifica na sala de aula a coisificação do homem” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 37), pois inibe o

desenvolvimento da consciência verdadeira, condição essencial para a autonomia como base para a emancipação.

Na perspectiva de Adorno (1995), a educação que nega o indivíduo e busca incorporar valores determinados pelos interesses econômicos é opressiva e repressiva; não fortalece a subjetividade, mas a consciência tutelada. A educação deve ser pensada como um processo de formação voltado para “[...] a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141), ou seja, uma formação para a consolidação da verdadeira democracia, diferentemente de um processo de modelagem de pessoas e de mera transmissão de conhecimentos em si e por si. Isso significa dizer, tal como Adorno (1995), que a educação não pode ser determinada pela ideologia “[...] dos modelos ideais preestabelecidos” (ADORNO, 1995, p. 141). Uma vez imposto ou determinado, o modelo aprisiona, faz prevalecer o autoritarismo, promove a heteronomia, o que contraria a ideia kantiana da necessidade de o homem libertar-se da autoinculpável menoridade para tornar-se autônomo e emancipado (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Autonomia, como conceitua Kant e esclarece Adorno (1995, p. 125), significa “[...] o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação [...]”. Contudo, dialeticamente, a autonomia demanda autoridade, já que, sem ela o indivíduo não se fortalece.

O fato de o indivíduo não ter consciência sobre a realidade que o cerca, sobre os determinantes de suas ações e de seus processos de decisão revela que ele não teve o momento de incorporação da autoridade e, por isso, é guiado por autoridades externas. Segundo Adorno (1995), educar para a emancipação passa necessariamente pela recuperação da autoridade, como sinônimo de autoria, respeito, confiança, disposição ao compromisso em todos os planos da vida. A autoridade, ao contrário do autoritarismo, é determinante na constituição da subjetividade. A incorporação da autoridade, seja dos pais, seja dos professores, seja do conhecimento, possibilita a formação e o desenvolvimento da própria autoridade, tornando o indivíduo capaz de autogovernar-se, portanto é o caminho para a formação da autonomia. Nos termos aqui tratados, se no processo de formação o indivíduo não contar com figuras que lhe são autoridade, não terá condições de se fortalecer e de, uma vez fortalecido, impor-se contra a própria autoridade. Com outras palavras, uma educação sem o momento de autoridade é terreno fértil para a formação de sujeitos suscetíveis à condução por outrem.

Para Adorno (1995), a pressão que a sociedade exerce sobre os homens promove

uma formação regressiva, já que o sentido de si mesmo e da realidade está dissociado da essência humana. Como consequência do controle exercido pela racionalidade tecnológica, a pseudoformação passa a ser “[...] a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 2005, p. 2). A pseudoformação corresponde a formação que se dissocia dos bens culturais produzidos pela humanidade e dos aspectos históricos remetendo-se a reprodução de uma ordem pré-estabelecida sob a qual o indivíduo deve se formar – não objetiva desenvolver a autonomia e a liberdade como condições para a conscientização – assim no momento mesmo em que ocorre a formação, ela deixa de existir (ADORNO, 2005).

Como a ideia de formação e de emancipação humanas está ligada à conscientização, embora a realidade seja poderosa no sentido de impor aos homens a adaptação, a educação, desde a primeira infância, a começar pela família, precisa comprometer-se com o desvelamento da realidade para que, em vez do conformismo e da alienação, desenvolva nos sujeitos mecanismos de resistência (ADORNO, 1995).

Nesse sentido, do ideal de democracia à formação pretendida, convém pontuar que o expressivo debate acerca da qualidade e da obrigatoriedade do ensino público e o significativo avanço em termos da universalização do ensino da forma como estão sendo orientados pelos organismos internacionais não são favoráveis à educação para a emancipação e, dessa forma, para a humanização.

Desde a ascensão da sociedade burguesa, a barbárie tem participado da formação do indivíduo, pois a “[...] ignorância política, a cultura da semiformação” (PALANGANA, 1998, p.175) não possibilitam compreender o que está implícito nas ideias de democracia, de cidadania, de participação, de autonomia e de igualdade, as quais proclamam o triunfo da igualdade repressiva.

Tal como considera Adorno (1970), quando se defendem ideais contrários à emancipação, o sentido democrático permanece no plano formal e as exigências voltam-se para a formação de modelos pré-estabelecidos. A adequação dos ideais de democracia, de igualdade, de cidadania e de autonomia como mecanismo de manutenção da sociedade que não é democrática contraria a ideia de formação de um homem autônomo e emancipado. Com a aplicação da ideia de democracia de maneira meramente formal corre-se o risco de se levar à sua completa perversão e, derradeiramente, à sua abolição.

A violação dos verdadeiros princípios democráticos impede o exercício dos próprios direitos e pode nos fazer passar de sujeitos autodeterminados a objetos de

obscuras manobras políticas. Nesse sentido, torna-se premente o descortinamento do véu que nos impede de perceber o real sentido desses conceitos e, para isso, apesar dos seus limites, a reflexão se apoia no conhecimento.

Quando acompanhamos reflexivamente o processo histórico no qual os conceitos são modificados, podemos compreender a manipulação que o subjaz. A análise dos fenômenos contemporâneos da esfera pública sem a devida compreensão das pressões que levam à alteração do objeto e, portanto, do conceito, abstraindo suas implicações históricas sanciona ou legitima a realidade vigente. Ao se eliminar a dimensão histórica do conceito, sua gênese e movimento desaparecem, despontando-se como natural, absoluto e imutável (ADORNO, 2008).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UFRO), 2005. Disponível em: <[http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Liderança democrática e manipulação de massas**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1951.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Mínima moralia**. Tradução: Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Ideologia. In: **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956. p.184-205.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: \_\_\_\_\_. **Gesammte Schriften; soziologischen Schriften 1**. Frankfurt, Suhrkamp, vol. 8. Tradução Fávio R Kothe, 1972. p. 354-370.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**. O Estado num Mundo em Transformação. Washington: World Bank, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para lá educación**. Washington: World Bank, 1995.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Formação de Professores EaD. Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, Elma Júlia G; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional**. Rev. NUPEM. Campo Mourão, v.8, nº 15, p.187-208, jul./dez. 2016.

CEPAL. **Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: Cepal, 1993. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br>. Acesso em: 21 nov. 2018.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMASI, Lívia de.; WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-193.

CROCHÍK, José Leon. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação**. UFG, v. 28, n.1, p.15-35, jan/jun. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/1438-7021-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

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

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. In: Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). **Diversidade cultural: políticas e práticas educacionais**. Maringá: Eduem, 2012. p. 95-116.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LARA, Ângela Maria Barros. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.). **Diversidade cultural: políticas e práticas educacionais**. Maringá: Eduem, 2012. p. 55-68.

MARCUSE, Herbet. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: \_\_\_\_\_. **Tecnologia, guerra e facismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 73-104.

MARCUSE, Herbet. As novas formas de controle. In: \_\_\_\_\_. **A ideologia da sociedade**

**industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 23-27.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia.** São Paulo: Xamã, 2005.

PALANGANA, Isilda Campaner. A individualidade no círculo da cultura mercantilizada. In: \_\_\_\_\_. **Individualidade:** afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998. p.145-182.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira,** Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez., 2000.

**UNESCO. Declaração de princípios sobre a tolerância.** Conferência Geral da Unesco. 28ª reunião. Paris, 1995. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

**Recebido em:** 03.07.2017

**Aceito em:** 09.11.2018