

EDERVEL DELL ARMELINA



1290000144



FE

TCC/UNICAMP D38d

**DA SEMICULTURA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA:
OS MODELOS DE THEODOR ADORNO E DE PAULO FREIRE**

CAMPINAS-SP
1999

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

EDERVEL DELL ARMELINA

***DA SEMICULTURA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA :
OS MODELOS DE THEODOR ADORNO E DE PAULO FREIRE***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para o curso de Pedagogia
com habilitação em Administração e Supervisão
Escolar da Faculdade de Educação, UNICAMP,
sob a orientação do Prof. Dr. Pedro L. Goergen.

Campinas, SP

1999

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

D38d

Dell Armelina, Edervel.

Da semiformação à consciência crítica : os modelos de
Theodor Adorno e de Paulo Freire / Edervel, Dell Armelina. --
Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Pedro Laudinor Goergen.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Adorno, Theodor W., 1903-1969. 2. Freire, Paulo,
1921- 3. Indústria cultural. 4. Consciência (Ética). 5. Teoria
crítica. 6. *Semiformação. I. Goergen, Pedro Ladinor.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

“ Estamos condenados a sermos livres ”

Sartre

Agradeço,

*ao professor Pedro, pela
disponibilidade e pela
Inestimável atenção e orientação ao
longo desse um ano e meio de trabalho,*

*à professora Patrícia Piozzi, pelas sugestões
pertinentes, muitas das quais incorporadas
na presente redação,*

*à Helena de Cácia F. Dell Armelina, pelo
apoio sempre presente e, acima de tudo,
por ela existir, e*

*ao meu filhinho Lucas pela paciência em me
aguardar.*

SUMÁRIO

<i>Introdução.....</i>	<i>03</i>
<i>1. A “Indústria Cultural” e a semi formação (HalBildung).....</i>	<i>13</i>
<i>2. A Pedagogia Crítica de Paulo Freire.....</i>	<i>33</i>
<i>Conclusão</i>	<i>61</i>
<i>Resumo.....</i>	<i>73</i>
<i>Bibliografia.....</i>	<i>75</i>

Introdução

Pelas minhas observações, realizadas ao longo de dez anos de docência no ensino fundamental e médio, os alunos concluintes destes níveis de ensino, após 8 ou 11 anos de escolaridade, respectivamente, não chegaram a desenvolver a mínima formação sócio-política. Estes alunos são aprovados em razão de terem demonstrado um relativo aprendizado dos conteúdos formais de cada disciplina no que tange ao domínio de algumas estruturas gramaticais, alguns elementos de cálculo, algumas passagens históricas, alguns dados geográficos, algumas fórmulas científicas, alguma socialização, alguma destreza no desenho e mais algumas habilidades fragmentadas.

No caso da escola particular, o quadro não é distinto, talvez diferenciado apenas no que tange ao grau de domínio maior dos conteúdos escolares mas, mesmo assim, essa diferença não se constata com relação ao conjunto dessas escolas.

A escola de massa brasileira, desde sua origem, ensinou conteúdos escolares europeus e progressivamente norte-americanos, não incluindo posteriormente em seu currículo, a crescente produção cultural brasileira, sobretudo das últimas décadas deste século.

Essa persistente ausência da produção cultural brasileira, presente esporadicamente apenas na disciplina escolar de educação artística, e na área de literatura brasileira, tem criado nos educandos uma falsa consciência de que os brasileiros são incapazes de desenvolver atividades mais elaboradas, complexas, abstratas, sistemáticas, que fossem além de produzir espetáculos camavalescos e de futebol. Esta crença revela, de certo modo, uma dicotomia entre trabalho intelectual e o trabalho corporal, ficando aos brasileiros,

reservado de forma inata, apenas o segundo.

Ampliando essa tese da incapacidade, é possível entender algumas posições que defendem que o poder decisório sobre a economia, sobre o papel do Estado, ..., seja externo ao Brasil, ficando situado em organizações estrangeiras do primeiro mundo. Essas posições se sustentam na hipótese ingênua de que, se esses países conseguiram atingir um nível satisfatório de desenvolvimento econômico, resta ao Brasil seguir seu exemplo e obedecer aos seus ditames para atingir similar nível de desenvolvimento.

Essas idéias não se delimitam às áreas governamentais, mas alcançam a sociedade e perpassam também o campo educativo.

O ensino de história deveria ter proporcionado a esses educandos, muitos dos quais simpatizantes da posição acima, o conhecimento crítico de que em toda a história da humanidade sempre existiu majoritariamente uma relação de dominação, sob formas variadas, entre os diversos povos e que, sustentados nessas relações, surgiram cenários crescentemente desiguais no desenvolvimento destes povos. Desse modo, a semiformação (Adorno), que é um fenômeno interligado com o surgimento da "Indústria Cultural", bloqueia no educando uma reflexão que chegue às raízes do problema. Logo, a elaboração superficial da realidade contribui para a legitimação da ordem burguesa, trazendo como conseqüência a preservação da desigualdade social que essa ordem implica.

A semiformação ou meia-formação consiste na formação cultural superficial, na qual o indivíduo, ou pseudo-indivíduo, apropria-se apenas dos elementos culturais na sua superficialidade, ignorando sua gênese histórica, desconhecendo as tensões sociais que o engendraram. Esse indivíduo semiformado coleciona a exterioridade do saber, não possuindo um saber autêntico. Seu saber, por que deslocado de suas condições de produção, é despolitizado.

Na educação de massa no Brasil, essa semiformação apresenta conseqüências ainda mais graves em razão da profunda desigualdade social que aqui impera. Para muitos concluintes do ensino médio, existe a firme convicção, reforçada e até gerada na instituição escolar, de que o motivo dessa desigualdade é a nossa própria incapacidade inata e permanente de administrar os rumos do país.

A pedagogia desenvolvida pelo educador Paulo Freire e que lhe custou o exílio por 16 anos, mesmo tendo sido desenvolvida fora da instituição escolar, levanta pontos fundamentais para a reestruturação dessa instituição.

O reconhecimento de que produzir cultura é inerente à condição humana, o entendimento de que a cultura se articula dialeticamente com a história e a exigência de que haja vinculação entre a educação e o cotidiano do educando, coloca grandes desafios para o repensar e o refazer da escola brasileira.

Estas contribuições de Freire trazem como conseqüência a percepção de que todos os humanos produzem cultura e, produzindo-a conscientemente, podem interferir na história. Outra conseqüência é que a vinculação acima possibilita que o educando use a educação como ferramenta de emancipação e não apenas sirva como um banco onde se depositam os fragmentos da cultura produzida por outros.

Além destes desafios educacionais, levantados por Paulo Freire, e daqueles que são históricos em nosso país, como a universalização, a laicização e a gratuidade do ensino, que derivam das conquistas da modernidade, agora começam a se colocar outros, que são os desafios da pós-modernidade.

A questão que gostaria de abordar no presente trabalho, é se **a escola brasileira está formando jovens cidadãos, amantes da liberdade, da**

democracia, da autonomia, emancipados, ativos, ou está formando cidadãos a-críticos, a-históricos, indiferentes ante os destinos nacionais, consumidores passivos de bens e serviços, e tutelados pelo deus mercado?

Na tentativa de encontrar uma resposta a esta questão, procurarei apoiar-me no pensamento do filósofo alemão T. W. Adorno, no que se refere ao conceito de “Indústria Cultural” e o impacto decorrente dela no âmbito educacional, que é a semiformação e, paralelamente, também utilizar-me do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire no que se refere ao conceito de educação “bancária” e de educação problematizadora.

Tenho como objetivo geral analisar as relações existentes entre “indústria cultural”, pedagogia freiriana e educação escolar e as possíveis implicações destas para a formação da consciência crítica.

Parto do pressuposto de que alunos sistematicamente ou freqüentemente privados do conhecimento de suas raízes históricas e culturais não de formar uma consciência a-crítica acerca da política, marcada pela indiferença ante as questões sócio-políticas, sobretudo nacionais, como o regime democrático, o problema da fome, da reforma agrária, da corrupção política, do neoliberalismo, do analfabetismo, dos direitos humanos, etc. A partir desse pressuposto formulo a seguinte hipótese:

Nas escolas onde a cultura histórica brasileira é valorizada, debatida enquanto processo, os alunos têm uma consciência crítica mais desenvolvida do que nas escolas onde se priorizam os conteúdos da “indústria cultural”.

Na última parte, procurarei fazer uma aproximação entre o pensamento do filósofo frankfurtiano Adorno e o pensamento do educador brasileiro P. Freire na perspectiva de contribuir para a construção de uma *práxis* educacional que

consiga responder aos desafios colocados na atualidade e que ainda não foram suficientemente equacionados, dentre os quais destaca-se a formação sócio-política do educando. Nesta última parte, também farei algumas considerações sobre a pós-modernidade, uma vez que, nas últimas décadas, o panorama mundial vem sofrendo profundas mudanças decorrentes da informatização e da transnacionalização, que acaba por repercutir na percepção humana sobre o mundo e, por extensão, na consciência humana que se tem sobre esse mundo, sobretudo no que diz respeito a noção de tempo e as implicações decorrentes dessa noção na questão da desigualdade social e da democracia.

A revolução científico-tecnológica, sustentáculo da Revolução Industrial inglesa, estendeu-se por toda a Europa a partir do século XVIII ampliando as formas de produção e acumulação de capital. Com essa revolução, o tempo humano, biológico, sazonal (chuvas e secas), das marés, da menstruação, da semeadura, da colheita, da gestação, ..., vai cedendo lugar ao tempo da máquina-relógio, máquina à vapor, ... das linhas de montagem, do computador. O *cíclico* do tempo natural é substituído pela linearidade, pela seriação do mercado, que descarta o signo anterior ou o mascara para parecer sempre novo. Do mesmo modo, o *enraizamento* das vivências cotidianas, constituinte da memória social, é igualmente substituído por signos descartáveis na era da "indústria cultural". Dessa forma, ciclo e enraizamento são processos comumente ausentes no comércio cultural. (Bosi, 1992)

Mais tarde, com a Revolução Francesa, nasce a educação de massa, inserida dentro de um projeto anti-absolutista, com um caráter de libertação, de emancipação, de autonomia e de humanismo (Hegel, Kant), a fim de ser fermentadora da democracia. No entanto, esta educação, nascida no interior de um sistema capitalista em estruturação, passa a ser diferenciada para as várias classes que compõem esse sistema. À classe operária fica reservado o que Adorno chama de semi-educação (*HalbBildung*) e à elite, a educação integral (filosofia, estética, política, ...). (Freitag, 1987)

Essa semi-educação, resultado da “indústria cultural”, impede a formação da consciência, substituindo-a pelo conformismo. Desse modo, contrário ao caráter anti-absolutista da Revolução Francesa, mencionado anteriormente, ela tutela os indivíduos, impedindo a formação de sua autonomia e, com isso, acaba colocando em risco inclusive a própria democracia. Nas palavras do próprio Adorno: “Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvaguardar nem desabrochar senão através de homens não tutelados” (Adorno, 1986-p.99)

Adorno e Horkheimer especulam sobre a substituição das imagens e representações divinas pelas imagens e produtos simbólicos fornecidos pela “indústria cultural” (Zuin, 1998-p.65). Nesse sentido, o pensador italiano Umberto Eco refere-se à Disneylândia como a “ Capela Sistina ” da América (Kumar, 1997-p.135). Assim, a tutela do clero, no regime absolutista, vê-se substituída pela tutela do Mercado.

A escola, sendo uma instituição específica de ensino laico a partir da Revolução Francesa, foi incumbida pela nova ordem pós-revolucionária de garantir a universalização do acesso ao saber a todo o conjunto da população. Essa educação iluminaria o povo através da razão e da ciência, levando-o a não mais aceitar a tutela do clero, da monarquia, da tirania, garantindo assim uma sociedade livre. Entretanto, com a revolução tecnológica, que possibilitou a formação de uma sociedade industrial e por consequência da “indústria cultural”, a escola , como parte integrante da sociedade, também se vê perpassada por essa indústria.

Essa escola passa a inculcar os valores da ordem burguesa nas crianças proletárias. Ela se hierarquiza e se burocratiza transferindo a estas crianças a disciplina, os conteúdos, os horários, etc. compatíveis com a inserção delas no modo de produção capitalista.

À classe econômica dirigente são ensinadas formas de controle da classe subalterna, utilizando os saberes científicos, de modo que a primeira possa, com eficiência crescente, garantir o acúmulo de capital pela expropriação do trabalho.

Esse espaço escolar, ao priorizar acriticamente a inserção dos educandos no mercado de trabalho e de consumo, se descuida da formação do cidadão na sua dimensão mais ampla, e esta passa, necessariamente, por sua formação sócio-política.

Gramsci assinala que não é possível a um povo fazer uma elaboração crítica, desenvolver uma consciência crítica, sem antes desenvolver uma consciência histórica, aprendendo quem ele realmente é no processo histórico e construindo sua identidade. Para ele, primeiramente, é preciso fazer o inventário dessa identidade histórica (ver Bosi, 1992). Creio ser o espaço escolar um local privilegiado desse aprendizado histórico, sendo também fundamental que se exercite neste espaço a participação política, a fim de que os alunos possam construir uma identidade sócio-histórica e política e assim, esclarecidos unilateralmente e emancipados, desenvolver-se como cidadãos que lutam pela democracia.

Nesse inventário histórico revelar-se-á que a cultura brasileira está muito ausente no espaço escolar, só aparecendo sob a forma de folclore ou de estereótipos. Segundo críticos como Forquim, a cultura escolar não é ainda suficientemente universalista, pois não inclui as culturas locais, privando os alunos de sua identidade vernacular, e fabricando assim seres desenraizados e excluídos. (Forquim, 1993)

O inventário histórico brasileiro, condição primeira da elaboração crítica, tornar-se-ia mais amplo e fundamentado se não ficasse restrito somente à disciplina escolar de História, mas fosse enriquecido com as contribuições das múltiplas dimensões da cultura, como o desenvolvimento da música, do teatro,

das matemáticas, das astronomias, das literaturas, da genética, etc. Esses saberes das ciências, das artes, das tecnologias, das humanidades, que compõem a cultura universal, seriam sempre situadas historicamente e estudadas no espaço escolar em paralelo com o seu desenvolvimento no Brasil.

É muito importante que o aluno perceba que no Brasil também se produz cultura, dentro de suas possibilidades e limites, e que esta está colada no nosso processo histórico, sendo sua testemunha.

No inventário de nossa história para descobrirmos quem somos, a pedagogia crítica de Paulo Freire, representa um instrumental valioso, pois, além de articular escola e sociedade, educação e cultura, possibilita um questionamento insistente e penetrante a cerca dos saberes usualmente ensinados na instituição escolar, ou circulantes na sociedade.

Essa abordagem, proposta anteriormente, consiste na concentração das atividades escolares intra e extra-classe no estudo histórico a partir da sua dimensão cultural, seja ela artística ou científica. O sentido dessa concentração é evitar a dispersão do aprendizado na assimilação de fórmulas químicas, matemáticas, classificações zoológicas, gramaticais, etc, desarticulada do processo de produção histórica e do contexto dos educandos, tanto em nível local quanto em nível macro.

Pensando na formação de educandos críticos, com formação sócio-política, além da formação científica obviamente, não é possível concebê-la crítica, se estes educandos desconhecem como estão inseridos na história do Brasil e na história universal.

Se eles possuírem uma identidade histórica fragmentada, igualmente terão apenas uma consciência fragmentada e imediata do mundo, impossibilitando a participação política, que quando ocorre, acaba não se sustentando, ficando sujeita a modismos, muitas vezes manipulados pela

própria "indústria cultural". Assim, essa participação política, na realidade apenas ativismo, esvazia-se rapidamente, pois os participantes, como aconteceu no caso do *impeachment* presidencial ocorrido em 1992, ao ignorarem a estrutura arcaica do país, acabam situando numa única pessoa (Collor) a razão das mazelas.

Por acaso existe hoje algum movimento social dos "caras-pintadas"? Não, pois o presidente foi deposto e, rapidamente houve desmobilização. No entanto, a corrupção continuou e as elites econômicas permanecem revesando-se no poder, graças a essa estrutura que foi construída no nosso processo histórico e, se expandiu, beneficiando-se também, da grande mídia.

É importante salientar que esse saber, ou seja, o conteúdo escolar historicizado e articulado com a realidade do educando e, portanto, formador de identidades, é condição necessária, mas não suficiente para se praticar a reflexão e estruturar ações críticas e transformadoras de uma ordem social altamente desigual e, por conseguinte, desumana.

Assim, como desdobramento da fase de elaboração crítica da história brasileira, é preciso estruturar ações sociais concretas como parte integrante das atividades escolares, que serão melhor delineadas nas Considerações Finais. Não basta somente a teoria crítica, se esta está desinformada da prática. Por outro lado, não basta somente a prática inovadora se esta estiver desinformada da teoria crítica, pois, enquanto a primeira está condenada a pregar no deserto, a segunda, está condenada a caminhar de muletas. Assim, a transformação da realidade só se dá na *práxis* que une, dialeticamente, teoria e prática.

A utopia, utopia enquanto lugar que ainda não existe, só se materializa na *práxis*. Sonhar com a igualdade social, desconsiderando as mediações, ignorando como se constrói a desigualdade social e como ela é legitimada no plano subjetivo, no plano jurídico, no plano teológico, inviabiliza a *práxis*

transformadora.

A participação econômica da população, ou seja, a eliminação ou redução de sua exclusão econômica, é condicionada em macro-escala, pela sua participação política, pela opção nas urnas, pois são as políticas econômicas que definem a geração de empregos, os impostos, os preços, o que é público, o que é privado, sendo necessário, para que essa participação política seja esclarecida e crítica, que ela esteja fundamentada numa consciência histórico-cultural. E é sobre este último aspecto que o presente estudo pretende se concentrar, ou seja, refletir como a escola brasileira tem contribuído para efetivar esse aprendizado histórico, formador de identidades e consciências críticas.

1. A “Indústria Cultural” e a semiformação (*HalBildung*)

Theodor Wiesengrund-Adorno, nasceu no ano de 1903 em Frankfurt-Alemanha. Realizou seus primeiros estudos nesta cidade, depois graduou-se na universidade de Frankfurt em Filosofia. Ao lado de Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980), de Walter Benjamin e depois de Jürgen Habermas (1929-), dentre outros, forma um grupo de pensamento apoiado nos estudos de Freud e de Marx denominado Escola de Frankfurt. Em Viena, estudou composição musical com Alban Berg, que foi um dos maiores expoentes da revolução musical do século XX. Em 1932, escreveu o ensaio *A Situação Social da Música*, tema de inúmeros outros estudos. Em 1933, com a tomada do poder pelos nazistas, Adorno foi obrigado a refugiar-se na Inglaterra, onde passou a lecionar na Universidade de Oxford. Em 1938, transferiu-se para os Estados Unidos, onde, junto com Horkheimer, escreveu o clássico *Dialética do Esclarecimento*, publicado no ano de 1947. Nesse país, também realizou um estudo exemplar em sociologia empírica: *A Personalidade Autoritária*. Em 1950, Adorno regressa à sua terra natal e reorganiza o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. A partir de 1958, passa a ter programa regular de rádio no qual procura esclarecer pontos complexos de seu pensamento. Faleceu em 1969.(Arantes, 1996)

Em conferências radiofônicas proferidas na Alemanha durante o ano de 1962, Adorno procura destrinchar pontos possivelmente confusos na interpretação do termo “Indústria Cultural”, cunhado por ele e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* (Iluminismo).

Nessas conferências, ele distingue “Indústria Cultural” de arte popular, enfatizando que a primeira difere radicalmente da segunda e assim, não se confunde com ela, como desejam os empresários do setor.

Ele descarta o termo *cultura de massa* por facilmente se confundir com a arte popular espontânea e descarta também o termo *mass média*, por

considerar que ele prioriza o inofensivo. Esclarece também que o termo *indústria*, por ele utilizado, diz respeito somente à sua padronização, à sua standardização, e à racionalização das técnicas de distribuição. Logo, não diz respeito à produção da mercadoria cultural propriamente dita.

Nessas conferências, Adorno caracteriza a "Indústria Cultural" conforme segue:

- ela reaproveita elementos típicos da cultura remodelando-os segundo critérios definidos por ela de modo a facilitar seu consumo pelas massas, o que acaba determinando o almejado aumento do consumo;
- seus vários ramos operam quase de forma homogênea, pois têm uma estrutura comum e/ou complementar, formando um sistema que se apóia na tecnologia atual e no alto poder econômico e administrativo;
- ela integra planejadamente seus consumidores no ato de consumir uma arte híbrida que compacta arte superior e arte inferior, descaracterizando ambas. A primeira perde sua precisão, sua seriedade e a segunda perde sua resistência, sua rudeza. Ambas as descaracterizações são calculadas em benefício do efeito que irão causar no consumo;
- ela, ao calcular que características deve preservar e que características deve alterar na arte superior e na arte inferior, a fim de que estejam adaptadas às condições psicológicas do consumidor, e que por isso sejam consumidas, revela que o consumidor não é rei, não é sujeito, como ela quer fazer crer, mas sim objeto através do qual a "indústria cultural" amplia sua acumulação de capital por meio da ampliação do consumo de seus produtos híbridos;
- ela recalca na mente das massas sua situação existencial, sem provocar sua transformação, sua transcendência; ao contrário, ela se alimenta da preservação da massa enquanto massa imutável;

- o lucro é a motivação e a baliza das mercadorias culturais, tornando secundária a difusão íntegra da cultura. Assim, ela abole a autonomia da obra de arte;
- ela, ao desfigurar o caráter da cultura ,que originalmente é de instrumento de protesto contra as condições desiguais, desumanas, acaba tornando-a mais um elemento colado a esta realidade desigual ,esvaziando a obra de arte das características originais. Essa cultura deslocada vira mercadoria;
- ela, ao criar a ideologia do consumo, tem nos seus produtos o auto-reclame, a publicidade. Dessa forma, ela se ocupa em conseguir do consumidor um consentimento incondicional para o consumo acrítico e indiscriminado de suas mercadorias culturais;
- ela vende uma ordem de submissão em abstrato, não revelando a fundamentação de suas mensagens;
- ela cria conflitos que os consumidores devem confundir com os seus, depois ela os resolve no plano da imaginação, das imagens, dos diálogos artificiais, ..., contidos em suas mercadorias culturais.

Essa mercadoria cultural, coisificada, é apresentada como única, individual, e convida os consumidores a possuí-la como forma de fuga do comum, do imediatismo, da coisificação (Adorno, 1986)

Adorno assinala que uma marca prevalece na "indústria cultural" desde a transformação da literatura em mercadoria, **é a marca do sempre igual oferecido como sempre novo**, trocando-se apenas a indumentária mas preservando o núcleo estático, tão estático como o desejo de lucro.

Ele situa o cinema* como setor central da “indústria cultural”, sendo que este, usa e abusa da estratégia das “estrelas” para difundir comportamentos padrão.

Adorno reconhece que a “indústria cultural”, com todas as limitações da ordem hegemônica em que se situa, traz algum tipo de benefício social para a psicologia das massas, no entanto, em nome disso, tentar silenciar o crítico que reflete sobre sua qualidade estética, sobre sua verdade e não-verdade, é uma atitude suspeita. E mesmo os proclamados benefícios sociais oriundos dela são questionáveis. Para ele, as informações podem ser classificadas como futilidades (receitas, horóscopos, correio sentimental, ...), mantendo a ignorância política das massas e ditando padrões de comportamento conformistas em relação à ordem social vigente.

Ele queixa-se também do misto de reserva e admiração pelo poder desta *indústria* cultivado por alguns intelectuais e, depois, especula sobre a existência de uma provável subserviência desejada e aceita pelos consumidores dos produtos desta *indústria*, na mesma medida em que esta proporciona a eles um alívio, mesmo que fugaz, da realidade nua e crua.

Nessa indução de alívio e conformismo, se ocultam os reais interesses dos poderosos que permanecem se beneficiando da contínua legitimação da ordem social vigente.

Segundo Adorno, os ideólogos mais requintados da “indústria cultural” apregoam que, sendo o mundo caótico, esta *indústria* o ordenaria na mente das pessoas, daria sentido a ele. No entanto, os critérios utilizados nessa “orientação do mundo” são estritamente conservadores, pois “as idéias de

* O fato de Adorno ter dado tal importância ao cinema deve-se a que, na sua época, o cinema estar despontando como importante meio de difusão cultural.

ordem que ela inculca são sempre as do *status-quo*" (Adorno, 1986-p.97). Essa *indústria* se recusa a justificar onde se sustentam seus critérios de ordem e rejeita confrontar esta ordem com a realidade concreta vivida pelos homens.

Nesse sentido, as telenovelas da rede comercial de televisão Globo, são particularmente exemplares, uma vez que elas insistentemente apresentam a desigualdade social como resultado de condições desiguais da natureza, favoráveis a uns e desfavoráveis a outros, ou decorrente da sorte natural de uns e do azar natural de outros, ou de predestinação, ou consequência da crueldade e da benevolência particulares de um(a) vilão(ã) ou de um(a) santo(a), ou ainda decorrente da falta de esforço pessoal de uns e do intenso esforço pessoal de outros. Os movimentos sociais, quando são representados, aparecem de forma romântica e depois são associados a situações de violência, de oportunismo, de corrupção promovendo um descrédito dos mesmos junto à mente desavisada da maioria de seus telespectadores que, potencialmente podem estender esse descrédito aos partidos políticos que apóiam estes movimentos sociais. Essa rede de televisão utiliza uma variedade de artifícios na sua teledramaturgia visando camuflar as desigualdades sociais deslocando-as para conflitos de gênero, conflitos com o ambiente natural e conflitos psicológicos, a fim de naturalizar essas desigualdades.

Adorno relata que os produtores norte-americanos de cinema, costumeiramente afirmam que seus filmes têm que ser adequados ao nível intelectual de uma criança de onze anos, revelando o não interesse emancipatório por parte da "Indústria Cultural", mantendo a massa, no que depender desta *indústria*, circunscrita às suas condições imediatas. Assim, ele fala num possível efeito regressivo dos produtos da "indústria cultural" que, uma vez mantendo o adulto em estado psíquico infantil, facilitaria sua manipulação. Ele sugere pesquisas neste sentido.

A liberdade prometida pela "indústria cultural" oculta a atitude de dependência e servidão dos homens que ela inculca, negando a autonomia

destes. Ele cita uma pesquisa norte-americana onde um participante acredita que o mundo seria feliz se todos seguissem homogeneamente e resolutamente a vida das grandes personalidades.

Essa *indústria*, ao bloquear a emancipação, o esclarecimento dos sujeitos, a sua autonomia decisória, a formação de sua consciência crítica, acaba por colocar em risco a própria preservação da sociedade democrática.

A presença crescente dos produtos da "Indústria Cultural" no cotidiano escolar, não raras vezes informando a própria prática pedagógica, vem se constituindo num possível contraponto à origem histórica emancipadora da escola de massa pós-revolucionária, pois essa *indústria*, ao bloquear a formação da consciência crítica, negando as desigualdades sociais, resolvendo os conflitos na aparência como mágica (sem mediação), transferindo conflitos para o consumidor que, ao se ocupar deles, não se ocupa de seus próprios conflitos, acaba por cristalizar essas mesmas desigualdades sociais.

Outro efeito da "indústria cultural", além da alienação, é a forte rejeição ao intelectual. O indivíduo semi-educado resiste à reflexão, que é uma prática inerente ao intelectual, e acaba fazendo racionalizações imediatas, apressadas, "sem perda de tempo". Nessas racionalizações imediatas, sacrificam-se as relações entre o fenômeno discutido e outros, bem como sua historicidade. (Zuin, 1998-p.177)

Essa semi-educação (*HalBildung*) oferecida pela escola de massa, somente permite o acesso à semicultura e, portanto, isso se constitui numa falsa democratização da cultura. Como já foi observado, no conceito de "indústria cultural", tanto cultura erudita quanto cultura popular autêntica perdem sua unicidade, sua originalidade, passando a ser produzidas e reproduzidas graças aos recursos tecnológicos que as transformam em mercadorias destinadas ao consumo. Logo, de valor de uso, essas culturas passam a ter valor de troca. (Freitag, 1987)

Essa “indústria cultural” visa preencher o espaço destinado para o lazer, bloqueando a oportunidade de reflexão sobre a irracionalidade do sistema capitalista, no qual os homens estão inseridos, assim alienando-os de forma que não percebam ou esqueçam a sua condição de explorados e reprimidos nas relações de produção. Nesse papel de encobrir, os conteúdos educacionais da semi-educação teriam uma função estratégica. (Freitag, 1987)

Walter Benjamim enxerga a “indústria cultural” por um ângulo mais otimista, entendendo-a como também possuidora de capacidade de contestação e reorganização da ordem social. Para ele essa *indústria* aliviaria a opressão das relações de produção, conservando-a, evitando a violência, mas esta indústria também pode ser instrumento de politização das massas. (Freitag, 1987)

Este pensador, em relação ao império da técnica na sociedade atual, fala na emergência de uma nova estética, com o advento da câmara lenta, com filmes que retratam o passado, mostrando que este era diferente do presente, e dessa forma, essa técnica aponta um novo devir, um futuro diferente e, logo, não se dirige necessariamente para a escravidão, como nas teses adornianas. (Zuin, 1998)

Adorno questiona a educação, que ao mesmo tempo é libertadora, promotora de autonomia, mas também é conformadora, adaptadora do indivíduo a uma sociedade pré-dada, assim essa educação propositalmente deteriorada constitui-se numa semi-educação. No entanto, ela poderia voltar a ser educação se desbloqueasse as consciências, evitasse sua calcificação definitiva, possibilitasse a assimilação e a elaboração da consciência autônoma. Desse modo, já na criança, dever-se-ia reforçar a reflexão crítica, enquanto para os adultos garantir-se-ia espaços vazios (lazer) no cotidiano para o exercício da reflexão (Freitag, 1987).

No Brasil, a expansão do ensino privado promovida pela ditadura militar, sem critérios qualitativos resultou na democratização da semi-educação, alijando da política educacional nacional as ricas contribuições dadas pelos pioneiros da educação nova e pelos debates da LDB/61 (Freitag, 1987). Outra importante contribuição pedagógica também excluída da política educacional do período militar foi a do educador P. Freire.

Com essa ampla semi-educação criou-se gerações de semi-educados, a-críticos, semicultos, alienados, ou seja, de homens alijados de uma formação integral, logo, desprovidos de uma formação sócio-política e histórica.

Num país em que, na década de 80, aproximadamente 25% da população saía de casa para passar 4 horas/dia* na escola ao longo de vários anos, e hoje provavelmente esse número é maior, a escola, apesar da concorrência desigual com a mídia, tem um grande potencial não utilizado de formação de consciências críticas. Aproveitando as reflexões de W. Benjamin,** é importante não negar, mas sim aproveitar criticamente os modernos meios de comunicação dentro da pedagogia escolar, valorizando seu lado revolucionário.

Exemplificando o parágrafo anterior, vemos que o cinema, na época de Adorno o carro-chefe da "Indústria Cultural", que produz "Titanic", também produz "Central do Brasil", "Lamarca", "A Classe Operária vai ao Paraíso",

* A atual LDB 9394/96 prevê no seu artigo 34-parágrafo 2, que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.", a exemplo do que acontece nos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro e em Americana-SP.

** W. Benjamin, ao contrário de Adorno, tem uma posição mais positiva com relação aos meios de comunicação e a divulgação da arte e da cultura. Embora concorde com muitos dos pontos de vista de Adorno, Benjamin acredita que as pessoas podem beneficiar-se destes meios. (vide o texto *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutividade Técnica* de W. Benjamin in *Teoria da cultura de Massa* - cap. 6- Lima, Luis Costa - R.J., Paz e Terra, 1978).

“Tempos Modernos”. Não só estes últimos, mas inclusive filmes como “Titanic” podem ser problematizados dentro de uma pedagogia crítica, bem como a hegemonia do cinema norte-americano, seu império da técnica sobre a ética, a ideologia da sociedade capitalista, a ideologia da sociedade comunista, a significação do Oscar, o enredo das telenovelas, a letra e o ritmo das músicas, etc, com a análise dos valores subjacentes e de suas respectivas visões de mundo.

A cidadania exige a formação integral do ser humano, sua escolarização universal e onilateral. Essa escolarização precisa trabalhar tanto os pólos da técnica quanto os pólos da ética, pois se insistir no seu divórcio poderá contribuir para situações como: pessoas raciocinando *“sobre quais seriam os meios de transporte mais adequados para conduzir os judeus aos campos de concentração nazistas”* e assim essas pessoas não se importaram com as *conseqüências de seus eficientes cálculos matemáticos*” (Zuin, 1998-p.204)

Segundo Adorno, a não equivalência entre justiça e liberdade na sociedade vigente não é decorrência de progresso insuficiente, mas ao contrário, ela é conseqüência dele, é própria deste tipo de progresso, é inerente a ele. Pois esse é um progresso só da técnica e não da sensibilidade humana.

Numa retrospectiva sobre a gênese da dicotomia entre os pólos da ética e da técnica nos deparamos com o conceito de *esclarecimento* (*Aufklärung*). Ele viria libertar os homens dos mitos e dos medos da natureza através do saber racional, quantificável, previsível e útil, superando, segundo Francis Bacon, a estéril “filosofia das palavras” de Aristóteles pela fecunda “filosofia das obras”. Esse esclarecimento em Bacon precisaria ser convertido empiricamente, mas para isso era preciso remover as falsas representações do intelecto humano. Assim, se tornava necessário desenvolver um método público, portanto não mágico, ou secreto, para descobrir as leis da natureza e

assim controlá-las para benefício da humanidade. Dentro desse espírito ele escreve seu *Novum Organum*. Bacon raciocinava com parâmetros de ausência/presença/intensidade de um fenômeno e suas relações de equivalência, para construir um axioma. Essa seria a indução legítima. A defesa obsessiva de Bacon do uso da metodologia científica, do sistema lógico formal dedutivo em contraposição à atrasada metafísica aristotélica, já revelava a pretensão imperialista da criação de uma única forma verdadeira de saber. (Zuin, 1998)

Adorno e Horkheimer ironizam perguntando se a justiça deve seguir a matemática (equivalência), pois o direito burguês e o mercado seguem essa lógica. Um fator atraente nesse parâmetro da equivalência é a confiança proporcionada pela previsibilidade do comportamento humano. Trata-se, no entanto, de uma previsibilidade unilateral, uma vez que o comportamento humano não é determinado apenas pelas circunstâncias, mas também mediado pela cultura. A título de exemplificar o princípio matemático de equivalência nas relações afetivas, pode-se falar do cálculo feito pela pessoa que presenteou e que espera equivalência entre a soma gasta com a grife e a intensidade do amor ou o tamanho do sorriso da pessoa presenteada. (Zuin, 1998).

Segundo Comte, o mundo natural e o mundo social poderiam ser explicados pelo correto ajuste entre hipótese e fenômeno. As contradições têm origem no ajuste inadequado. Essa é a teoria tradicional da ciência cartesiana. Na perspectiva positivista "A instrumentalização positiva da razão na técnica seria a premissa central para o crescimento de uma sociedade mais justa e equilibrada" (Zuin, 1998- p.17). A separação entre a palavra e a coisa é típica da ciência, manipulando a palavra, manipula-se a coisa.

A teoria tradicional, segundo Horkheimer, se baseia na exatidão entre hipótese e fato, conseguida pela utilização adequada do método científico dedutivo. Essa teoria nasce em Descartes, que afirma que a base do conhecimento depende da ordenação do pensamento, que deve seguir do mais

simples ao mais complexo. Descartes vive numa era de incertezas, séc. XVII, marcada pela vulnerabilidade dos valores medievais, em virtude da ascensão da burguesia, do descobrimento de outras culturas e dos avanços científicos. Ele buscava uma reunificação do conhecimento humano através de um método baseado na matemática. Ele enfatiza a importância da vontade, do livre-arbítrio do sujeito quanto a veracidade do saber. E mesmo que duvidasse de tudo, inclusive da existência de tudo, ao duvidar pensaria e ao pensar seria existente: **Penso, logo existo**. “A natureza do ser existente revela-se natureza pensante” (Zuin, 1998-p.26). Embora relevante, a contribuição de Descartes funda uma concepção de conhecimento a-histórica, coisificando-se, ideologizando-se. Em Descartes encontramos uma separação radical entre pensamento e objeto, o famoso dualismo cartesiano, mas, como observa Horkheimer, o pensamento é variável historicamente, ou seja, as representações variam de acordo com os processos produtivos e assim não se mantendo estático como supunha Descartes. A teoria crítica, embora herde a exigência de rigor na correspondência entre hipóteses e fatos, admite a não neutralidade dessa correspondência. Ela busca reconciliar os desejos individuais e coletivos denunciando as falácias. A teoria crítica ao fazer auto-crítica não absolutiza seu pensamento e, procurando permanecer sempre crítica, evita contribuir com a barbárie (Zuin, 1998).

Adorno retoma os imperativos kantianos de emancipação dos sujeitos. “O homem precisa ter a coragem de admitir que suas ações e pensamentos são controlados por certos tutores e que essa situação não é eterna, pois o indivíduo pode, através do uso da razão, transformar-se num interventor, num sujeito”. (Zuin, 1998-p.29)

Kant definiu em 1783 *Aufklärung* como esclarecimento. Mas o próprio Kant já apontava a dificuldade dessa superação da menoridade, pois o sujeito tutelado já desenvolveu até um amor pela sua condição dependente e até cômoda. Kant fala da tensão entre razão privada (institucional, cidadão do mundo) e razão pública (sábio), sendo esta tensão geradora de crítica e

esclarecimento. Ele fala também da Alemanha no século XVIII, economicamente frágil e portadora de uma *Kultur* na classe média e de uma *Zivilisation* na nobreza. Kant culpa o próprio tutelado pela tutela, uma vez que prefere acomodar-se egoisticamente aos benefícios dela sem reivindicar sua emancipação (Zuin, 1998). No entanto, por essa lógica, a emancipação deveria ser sempre provocada, dirigida por um elemento externo. Seria esse processo de emancipação também tutelado ?

A liberdade dessa tutela não se faria de forma absoluta, considerando que “a máxima liberdade é a liberdade que possui um certo limite, pois dessa forma torna-se possível a coexistência da divergência de valores e de comportamentos”. Divergência esta que é promotora de esclarecimento ,segundo Kant. Ele acredita na superação do egoísmo natural devido ao desejo da construção de uma sociedade de liberdade mútua, seria a situação de *vontade unificada*. Ele vê o Estado como criador de condições de emancipação humana através da aproximação verdadeira entre impulso natural e faculdades do intelecto, até esta sociedade construir uma capacidade de julgamento e uma moral. Para ele, deveria ser criado um Estado Confederação Cosmopolita Universal.(Zuin, 1998)

A formação (*Bildung*) em Marx se centra no trabalho. No produto do trabalho se objetivam as diferentes subjetividades e este produto engendra novas subjetividades. Hegel coloca que o dominado é um ser-para-o-outro e o dominador é um ser-para-si. Segundo ele, quando o dominado percebe que o senhor é a essência de sua condição subordinada dá o primeiro passo na sua emancipação. E esta precisa ser mediada pelo trabalho. Ele percebe que é o seu suor, suas mãos, seus braços, que se objetivam no produto e não os do senhor. Assim, sua consciência vai se formando, se estruturando. Logo, o trabalho é formador, no que concorda Marx. Em Hegel a dominação não é uma relação natural ou de crença pessoal, mas sim fruto das relações de trabalho e de seus produtos, acima expostos.(Zuin, 1998)

Na dialética do esclarecimento, é analisada a interdependência entre progresso e barbárie. A ciência constrói novas realidades, estruturando novas representações acerca do mundo. No entanto, a irracionalidade da racionalidade científica, associada ao capital, nutre a barbárie e reforça a necessidade do esclarecimento para se chegar à emancipação.

O capitalismo promete a igualdade entre os homens enquanto portadores de força de trabalho comercializável. Para amenizar esta árdua realidade vem a promessa de democratização de fruição do belo através da "Indústria Cultural". Marcuse afirma que "o verso torna possível o que já se tornou impossível na prosa da realidade". Ele mesmo assinala que o homem precisa de pão e formação (*Bildung*) e que é preciso transformar as relações de produção. Em Marcuse a distância entre a felicidade representada na obra de arte burguesa já é em si contestadora das relações sociais desiguais. (Zuin, 1998)

A promessa de cidadania oriunda do capitalismo era a de que, graças à tecnologia, todos teriam acesso à cultura. No entanto, as tecnologias de informação possibilitam o acesso a amostras grátis ou baratas de cultura. É a diferença entre entrar no mar e ver a foto do mar. É óbvio que já é um avanço para os desprovidos de recursos para viajar ao mar, é um contentamento, um paliativo, um simulado, um quebra-galho, mas não se confunde com o original.

Adorno critica a cultura como mercadoria, pois esta se descola de suas condições de produção tornando-se artificial. Norbert Elias fala ironicamente em "mentes que flutuam". Essa cultura postiça, artificial, gera uma consciência progressivamente dissociada que se converte em semiformação humana. Outra tese de Adorno é a de que a arte deve ter um distanciamento do real para poder provocar estranhamento, reflexão. Dessa forma, se ela estiver colada no real será adaptativa, conformista e não provocará esse questionamento da barbárie presente nas relações sociais. Ele alerta que tanto a dissociação entre a cultura e sua gênese (dissociação que acontece quando esta vira mercadoria) , quanto

a produção de cultura adaptativa levam à semiformação. A formação (*Bildung*) carece do progresso da dimensão espiritual, mas esta só não basta, dessa forma Adorno valoriza igualmente a literatura, a filosofia, como a música para a *Bildung*. (Zuin, 1998)

Adorno faz uma análise interessante ao dividir a música em séria e popular (no sentido de *hit-parade*). Na primeira, ele identifica as seguintes características:

- cada detalhe está articulado com o contexto geral da peça musical, portanto não é possível substituir nenhum detalhe sem prejuízo do todo musical; e
- a análise das peculiaridades da peça musical permite inferir o contexto cultural onde ela foi produzida.

Enquanto que na segunda ele identifica as seguintes características:

- o todo da música independe do detalhe e assim não se perturba com sua alteração. Ambos são separados e absolutos, auto-suficientes;
- é impossível distinguir seu contexto gerador, pois elas são standartizadas, padronizadas segundo critérios uniformes ("receitas");
- são de fácil memorização;
- usam palavras e ritmos familiares; e
- repetem os compassos com variação mínima, simulando originalidade.

Olhando a teoria estética musical de Adorno como uma teoria social, depreen - de-se que o indivíduo que se transforma em sujeito pode interferir no todo a exemplo do valor do detalhe na música séria, enquanto que a ação do indivíduo, seja ela qual for, nunca afetará a estrutura hegemônica do todo, que é indiferente, inabalável, imperturbável, inalterável, absoluta, a exemplo do detalhe na música popular.

A música popular (*hits*) poupa esforço ao ouvinte, mastigando-se,

salivando-se, pré-digerindo-se antes de ser servida aos ouvidos. Adorno aproxima a estrutura da música popular (*hits*) com a fala repetitiva de uma criança que incansavelmente pede algo. O pseudo-indivíduo, ouvinte, é possuidor de um comportamento infantilizado. Esse adulto é incentivado a imitar o bebê, situação essa que permite uma certa fuga, pois essa identificação do adulto com o bebê, que é negada no cotidiano aos adultos, realiza-se na música popular (*hits*), ao preço do retrocesso do ego. Essa infantilização é essencialmente necessária para o consumo dos produtos semiculturais. (Zuin, 1998)

O pseudo-indivíduo possui características psicológicas que caracterizam sua semiformação (*HalBildung*), também chamada de estrutura subjetiva danificada:

- a vaga recordação - introjeção do esquema padrão de sucesso musical;
- identificação efetiva - reconhecimento automático da “nova” música como familiar;
- subsunção por rotulação - é a segurança obtida de não estar sozinho nesse reconhecimento automático;
- auto-reflexão no ato de reconhecer - o indivíduo sente que a melodia musical é parte natural do seu ser; e
- transferência psicológica da autoridade de reconhecimento do objeto - depois de reconhecer a melodia e sentir-se dominá-la, também acredita dominar os infortúnios da sua situação cotidiana.

Os desafortunados identificam-se com as grandes e distantes estrelas dos filmes musicais proporcionando uma catarse (purificação). No entanto Adorno e Horkheimer (1947) colocam que a pessoa não perde a consciência de que deve contentar-se com a leitura do cardápio. O pseudo-indivíduo sente-se cúmplice da farsa, mas nele também está presente um sentimento de fúria pela sua exclusão.

Nessa sociedade mercantilizada, a lógica do equivalente obstaculiza progressivamente o pensamento crítico transformando os pseudo-indivíduos em “caixas de ressonância” das mensagens conformistas e integradoras. A dessensibilização conduz à reificação tanto os pseudo-indivíduos quanto às suas relações com os outros, criando assim um clima favorável à barbárie.

A “Indústria Cultural”, como catarse, oferece produtos que atenuam a fúria dos excluídos ao verem que existem pessoas em pior estado, ou ainda, ao verem nos filmes a punição do mal-feitor, bem como comprando determinadas mercadorias, os pseudo-indivíduos acreditam partilhar dos atributos prometidos na propaganda, ou ainda, se sentem ricos e famosos como seu *pop star* é. A esse respeito, Adorno e Simpson colocam que “*para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem*”. (Zuin, 1998-p.111)

Esse pseudo-indivíduo, na consolidação de sua semiformação, aprende o conceito de forma medíocre, sendo que desse modo não se cumpre uma primeira etapa que deveria ser ultrapassada em direção à *Bildung*. Ao contrário, a “*absorção do banalizado é inimiga mortal da formação*”. (Zuin, 1998-p.160)

A realidade virtual é a poderosa face da indústria cultural nos anos 90. Virtual por que não se realizou, mas que tem possibilidades de se realizar. Essa virtualidade gera um pré-prazer ou um prazer preliminar, que não avança, que não chega ao seu auge, que não se realiza no ato efetivo, sendo fetichizado, assim, “*o pré-prazer não se limita a ser o antecedente do prazer, mas sim o seu “real” substituto*” (Zuin, 1997-p.162)

A instituição escolar educa para que o indivíduo se adapte e se conforme com a sociedade vigente e assim tenha uma consciência feliz. A partir das reflexões de Adorno evidencia-se que o processo educacional não se limita ao momento da instrução, mas sim transcende-o. Ele entende educação como

emancipação. Adorno enfatiza que a educação precisa garantir a continuidade, a permanência da cultura durante toda a aprendizagem e, a temporalidade, ou seja, passado, presente e futuro como dimensões interligadas. A disseminação da semicultura nas escolas pode ser visualizada em práticas que exigem “a memorização de fórmulas, datas e nomes que serão rapidamente esquecidos, mediante a apresentação de um “novo” conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente, evitando-se o procedimento metodológico-educacional que procura relacionar essas mesmas fórmulas com a história e os interesses da humanidade” (Zuin, 1998-p. 174).

Do pensamento de Adorno podemos derivar algumas implicações pedagógicas como:

- a existência de uma auto-crítica permanente que impossibilite a cristalização dos valores;
- o confronto da teoria com a prática escolar;
- a prática do diálogo;
- a valorização da empatia;
- o respeito à divergência de opiniões;
- a superação das rotulações aceitas unilateralmente, pois são prenúncios de coisificação;
- a valorização da constituição da individualidade do aluno, o que evitaria a sua homogeneização, ...

A presente sociedade tecnológica, na forma como está estruturada, demanda, exige a coisificação humana. Uma pedagogia emancipadora precisa responder negativamente a essa exigência desumanizante, contribuindo para uma formação plena.

Retomando o conceito de “Indústria cultural”, agora sob o olhar do pensador italiano Umberto Eco, este se aproxima da visão de W. Benjamin, no sentido de que é preciso explorar as dimensões emancipatórias da mesma.

Para esse pensador o termo anterior está congestionado. Carrega uma multiplicidade de abrangências. Para muitos, a “Indústria Cultural” é entendida como anti-cultura, pois, sendo a cultura um fenômeno aristocrático é inconcebível estendê-la ao povo.

Esse termo, “Indústria Cultural”, é um conceito-fetice, e, desse modo, bloqueia o discurso e causa uma reação emotiva, assim como acontece com outras categorias-fetice a exemplo de “massa”, “homem-massa”, ..., e, desse modo, obstaculizam* a pesquisa destes fenômenos. (Eco, 1993).

Após a Revolução Francesa, as massas camponesas tiveram direito a escolarização e passaram a se organizar politicamente para concretizar os ideais desta Revolução, dentre eles, o da igualdade. A cultura de massa (planejada), que difere da cultura da massa (popular), é contemporânea da ampliação da participação das massas no poder.

Em relação ao poder, a figura do *Superman*, que é um dos símbolos da “Indústria Cultural”, carrega uma proba consciência ética desprovida de toda a dimensão política (Eco, 1993). É um ser, aos olhos dos leitores, imbuído de uma louvável obsessão pela justiça, estando acima do “irrelevante”, e até inexistente, universo da política e da economia. Sugere-se uma pedagogia de um mundo a-político para as massas.

O universo das comunicações de massa é o nosso universo concreto. Portanto, queiramos ou não, é a partir dele, e não negando sua existência, que devemos pensar. Lembrando Marx: “Se o homem é formado pelas

* É importante salientar que o conceito de “Indústria Cultural”, embora represente um marco necessário na análise crítica deste século, não está isento de críticas, algumas propositalmente destrutivas, e outras necessárias para aparar suas arestas. Vejo nas colocações de Eco, que em alguns momentos parecem inviabilizar esse conceito ao identificá-lo como fetice, em outros, cumpre a função de aparar suas arestas quando o compreende dentro do processo histórico.

circunstâncias, devemos tornar humanas as circunstâncias”(Eco, 1993). Essa posição é promissora pois abre possibilidades para a ação humana, ação esta, praticamente impossível na lógica adorniana, uma vez que, nela, a “Indústria Cultural”, assume uma onipresença e uma onipotência esmagadoras, asfixiantes, paralisantes.

A reprodutividade técnica (indústria) do produto cultural reduz seu preço tornando-o acessível a um público cada vez maior e, assim, chega inclusive àqueles menos letrados. Mas, para se tornar compreensível, o produto precisa de alguma alteração, adaptação às capacidades receptivas da média. Uma das marcas desse produto massificado é sua efemeridade. Ele não é datado nem localizado espacialmente. Outra marca é que neste produto já estão planejadas as reações das pessoas. Eles oferecem sentimentos como raiva, paixão, piedade, riso. Assim: Agora vocês vão rir, agora temer (Eco, 1993).

O impacto da massificação dos livros é relativo, pois ao mesmo tempo em que funciona como válvula de escape, material de evasão, não levando ao questionamento da moral oficial, também é material de alfabetização. (Eco, 1993)

A “Indústria Cultural” é parte da história, nasceu dentro dela, e assim, precisa ser compreendida para que possa ser operada. Ela constitui um sistema de condicionamentos recíprocos e não unilaterais. Os teóricos que não estudam a fundo a estrutura da massificação, mas apenas a rejeitam em bloco, estariam fazendo o papel de apocalípticos, enquanto que, aqueles que a aceitam incondicionalmente seriam os integrados (Eco, 1993).

O fenômeno da simultaneidade entre o surgimento da cultura de massa e a ampliação da participação pública das mesmas, assinalado anteriormente, é indicador de que, se por um lado, apesar das massas terem conseguido concretizar algumas exigências inerentes a elas, por outro, elas se divertem,

imaginam o mundo, ..., de acordo com as mensagens formuladas segundo o código da classe hegemônica (Eco, 1993-p. 24), ou seja, sonham, segundo o referencial da classe dominante, que é por natureza conservador do status-quo.

Em relação a onipotência atribuída por Adorno à "Indústria Cultural", Eco sugere imaginar um comercial de aspirador de pó assistido por uma fina madame urbana e por uma habitante sem-teto de uma zona sub-desenvolvida. Com essa imagem ele coloca que não é possível prever todas as reações humanas, pois estas podem ir desde o desejo de consumir até a revolta por não poder consumir. (Eco, 1993-p.25)

De importância fundamental são as contribuições de Adorno, pois a superação da semi formação é uma exigência que se coloca para a escola de massa. No entanto, essa superação depende num primeiro momento da formulação de uma pedagogia crítica que reconheça a existência do fenômeno da "Indústria Cultural" e de seu caráter conservador como uma das marcas deste século, para concomitantemente orientar o trabalho pedagógico no sentido de superar essa semi formação decorrente.

2. A Pedagogia Crítica de Paulo Freire

Antes de tratar diretamente da pedagogia de Paulo Freire, é preciso comentar resumidamente a questão da antropologia cultural, uma vez que é a partir dela que Paulo Freire estrutura sua pedagogia.

Como história e cultura são dimensões interligadas, dialéticas, o homem cria a cultura e faz a história, assim o homem não é um ser na história, mas sim um ser que constrói a história e é reconstruído por ela (Brandão, 1985). Uma pedagogia crítica poderia, a partir do estudo da cultura brasileira, mas não somente dela, explicitar o percurso histórico deste país, articulando saberes científicos, artísticos, políticos, com seu contexto histórico, explicitando suas contradições, revelando como se construiu e estão sendo construídas as mazelas vividas pela heterogênea sociedade brasileira, bem como fermentar alternativas superadoras.

O ensino problematizador, crítico, da cultura brasileira, aqui entendida como construída no processo histórico e dialeticamente geradora de história, permite remeter o educando, ouvinte de Chico Buarque de Holanda (Apesar de você, Cálice, Roda Viva, ...) ao contexto repressor instaurado com a ditadura militar de 64. Ditadura essa que alterou substancialmente os rumos do país, deixando profundas marcas em nossa realidade atual.

Permite ao educando, no estudo de Lima Barreto (Cartas do Escrivão Isaias Caminha,), situar no início do século, os rascunhos do monopólio da opinião pública feita pelo “quarto poder da República”, a imprensa, bem como os meandros políticos da então capital do Brasil, Rio de Janeiro.

Possibilita ao educando, quando do estudo da tecnologia do motor a álcool, na disciplina de Ciências, indagar sobre as razões que levaram o Brasil a desenvolvê-lo, indagar sobre a crise da OPEP em 73, indagar sobre o petróleo, quem o monopoliza, sobre a criação da Petrobrás na década de 50 e

seus embates, sobre as exigências neoliberais para privatizá-la, enfim, a cultura artística, a cultura tecnológica, são construídas dentro da história.

A cultura, especificidade humana, gerada no trabalho transformador sobre a natureza, resignifica-a. Ela e a história são dois pólos constituintes de um mesmo processo e de uma mesma realidade, e não entidades dicotômicas como entendem as teorias funcionalistas. Assim, a história é a transformação dialética da natureza dada em uma cultura construída. Portanto, o homem não se insere (encaixa) na natureza, mas se opõe criativamente, construtoramente. É preciso ter claro que o homem nasce inserido numa história de condicionamentos, mas, como ser consciente, pode criticá-los e transcendê-los. No entanto, também é preciso ter claro que essa condição de ser consciente não é inata, não é inerente à humanidade (Brandão, 1985). Logo, a consciência crítica também precisa ser mediada e construída.

Existe uma sutil contradição em relação à cultura, pois esta, em princípio, pode ser o anúncio da liberdade humana sobre a natureza, mas também pode revelar-se, durante sua produção histórica, um instrumento de escravização dos homens por outros homens. É essa possibilidade de escravização, ou seja, essa dualidade entre autêntica (libertadora) versus alienante (tuteladora), que levou à formulação de teorias críticas da cultura.(Brandão, 1985)

A esse respeito "o caso do controle da informação é exemplar. A origem do conceito de rede de comunicações INTERNET deveu-se à aspiração militar americana, na década de 60, de construção de um sistema de comunicação sem um centro operacional, caso contrário poderia ser alvo de bombardeio dos inimigos. A rede funcionaria de maneira tal que os pontos de conexão seriam idênticos entre si. Se um computador fosse destruído, seria facilmente substituído por outro. As informações viajariam em qualquer sentido em rotas intercambiáveis"(Zuin, 1998-p.147).

A cultura tecnológica da informática tem sua gênese no desejo de domínio entre os povos. Assim, o trabalho de Weiner (1940/50), pai da Cibernetica, articulando informação, comunicação e controle, como elementos indispensáveis à sobrevivência humana, acaba desenvolvendo as "tecnologias de informação" para uso militar, como detonadores remotos, computadores para cálculos balísticos, desenvolvimento da bomba atômica, etc. Os EUA, desenvolveram a eletrônica alegando questões de defesa nacional. Em torno de 40% de toda pesquisa em T.I. (Tecnologia de Informação) no mundo, tem fins militares. Nos EUA mais de 50% da pesquisa paga pelo governo é na área militar. (Kumar, 1997)

Uma cultura é autêntica quando revela plenamente a dimensão sócio-histórica do homem, afirmando a realização universal da condição humana. Caso contrário, é cultura alienante. (Brandão, 1985)

De acordo com as formulações do educador Paulo Freire, a partir da cultura alienada é construída uma consciência alienada, que funciona como um nevoeiro que impede o oprimido de ver a sua situação de dominado e como ela se sustenta. Assim, o povo oprimido aprisiona sua reação, restando a ele, quando muito, usufruir de alguns benefícios marginais resultantes da luta entre as classes dominantes. É preciso construir um projeto que leve o povo à condição de sujeito participativo, decisivo.

Nos livros escolares e no discurso oficial dos anos 60/70/80, a cultura brasileira aparecia como um conjunto harmonioso, resultado da união das três raças. A desigualdade social aparecia como resultado da falta de solidariedade social, da falta de doações, de fraternidade, ocultando a lógica excludente da economia capitalista. (Brandão, 1985) Ainda hoje, no final dos anos 90, essa ideologia da fraternidade como a solucionadora das desigualdades continua muito presente.

Com a concentração dos estudos escolares na cultura histórica e, sendo esta testemunha das relações de opressão, de submissão, de resistência (Zumbi, Canudos, Araguaia, etc), se superaria o forte bloqueio imposto pelos poderes dominantes ao acesso popular à sua própria identidade histórica. Dessa forma a escola, usando como mediação essa cultura histórica, pode constituir-se num dos canais de acesso, problematização, conscientização, politização e mobilização democrática do povo brasileiro.

Um traço distintivo da cultura brasileira é sua pluralidade, gerada na diversidade étnica, geográfica, assim "tão notável multiplicidade produz, às vezes, aparências de caos", no entanto, "é preciso olhar tudo de novo, devagar."(Bosi, 1992-p.8)

Para que se possa fazer a seleção e a crítica da "indústria cultural", fabricante de signos, é preciso que a população conheça outros ritmos, o seu próprio ritmo (Bosi, 1992). Caso contrário, correremos todos os riscos políticos decorrentes da massificação.

Nós não somos a Europa, nem a anti-europa, nós não somos os EUA, nem o anti-EUA, não somos a América-Espanhola e nem a anti-América-Espanhola, portanto é preciso descobrir quem somos, pois esse é o primeiro passo para que um povo possa elaborar sua consciência crítica. (Bosi, 1992).

Após as considerações acerca do conceito antropológico de cultura, agora analisaremos a pedagogia freiriana.

Paulo Reglus Freire Neves, nasceu na periferia da cidade de Recife, no estado de Pernambuco no ano de 1921. Foi alfabetizado assistematicamente, só iniciando formalmente e continuamente seus estudos na adolescência. Forma-se na Faculdade de Direito do Recife, mas se inclina para a docência, lecionando Língua Portuguesa para séries ginasiais. Tem contato com a obra de Jean Piaget na década de 40. Dirige o SESI. Depois

desenvolve estudos de extensão universitária onde começa a pesquisar a situação da educação na atualidade da sociedade brasileira, publicando seus estudos em 1959. Inicia sua docência superior.

Formula o método Paulo Freire de alfabetização de adultos e, em função do êxito, em 1963, é convidado pelo presidente da República João Goulart a organizar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Com o golpe militar de 1964, patrocinado pelos Estados Unidos, dentro de sua política de Guerra-Fria, implanta-se a ditadura no país, e P. Freire é preso, conseguindo fugir para o exílio na Bolívia, onde é surpreendido por outro golpe militar inserido dentro da mesma política norte-americana. Parte para o exílio no Chile. É contratado como consultor pela UNESCO. No Chile, escreve *Educação como Prática da Liberdade* (1965), e depois o clássico da educação universal, *A Pedagogia do Oprimido* (1968), que causou um grande impacto no pensamento internacional, não só pedagógico, mas também na teologia, no movimento sindical e no teatro (Augusto Boal).

Durante o exílio, lecionou como professor convidado em várias universidades norte-americanas e européias, como a Universidade de Harvard-USA, a Universidade de Genebra-Suíça. Desenvolveu pesquisas no continente africano, asiático, europeu, na Austrália e em vários países da América Latina. Em 1979, retorna ao Brasil com a anistia política, lecionando na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Integra um grupo de intelectuais ao lado de Antônio Cândido e Florestan Fernandes, que, junto com lideranças sindicais, funda em São Paulo em 1979, um partido político operário, o Partido dos Trabalhadores (PT). Falece em 1997. (Gadotti, 1989)

É no contexto brasileiro das décadas de 40 a 60, sobretudo nordestino, marcado profundamente pela desigualdade social, pela opressão econômica, política e pela ditadura dos fazendeiros, “donos das terras e das gentes” que o educador Paulo Freire, aproveitando a transição desta economia agrária para

uma economia industrial começa a formular uma pedagogia centrada na alfabetização de adultos, que criasse condições para que estes objetos da história, massa de manobra, assumissem o papel de interferentes na construção de um futuro democrático.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, escrito durante os primeiros anos de exílio no Chile, Freire esclarece que o motor do seu trabalho naquele período foi a transição da sociedade do ontem, autoritária, elitista, para uma sociedade do amanhã, democrática, humana, autônoma. É num contexto de nações-sujeito e nações-objeto que, visando superá-lo, estrutura sua pedagogia. Pedagogia do homem-sujeito, constituinte da sociedade-sujeito.

Ele visualiza uma pedagogia para a conscientização, condição essa, necessária para se entrar na história como autor. Afirmar ter clareza da resistência oferecida pelos grupos poderosos que se alimentam da ingenuidade das massas. Freire, nesta obra, mais preocupado com a transição política brasileira, do que com a transição econômica para a sociedade industrial propriamente dita, refere-se reiteradas vezes à necessidade de educar o povo para construir a democracia.

Freire descreve o humano como um ser de relações plurais e não restrito a emissor de respostas-padrão frente a desafios. Distingue o existir (estar com o mundo) do viver (estar no mundo). Ele coloca que uma marca do existir (ser cultural) é o reconhecimento da dimensão tempo (passado, presente e futuro). Aí emerge a consciência da historicidade, que difere do hoje permanente dos animais. E essa consciência modifica as relações desse homem com o mundo, recriando a história e a cultura. Ele alerta sobre o desenraizamento, a destemporalização, a adaptação, o ajustamento, a acomodação provocados pela massificação, que acaba tendo como conseqüência a conservação da desigualdade social.

Freire entende consciência crítica como aquela que permite ao humano

discutir e fazer opções esclarecidas, inclusive sobre seus ajustamentos, condicionamentos, pois a liberdade dos condicionamentos é exigência para a humanização plena. Essa consciência crítica investiga, não aceita explicações preconceituosas, testa as respostas, argumenta.

Ele salienta que a história, suas épocas, são construção humana, decisão humana, ação humana, cabe ressaltar que tem sido decisão de apenas alguns humanos. É preciso ao ser humano apropriar-se dos temas fundamentais de sua época, discutir, decidir e não se limitar a seguir as receitas decididas pelas elites.

Nas suas formulações sobre a democracia, Freire usa os conceitos de “sociedade aberta” e “sociedade fechada” de Karl Popper*, sendo a “sociedade aberta” a sociedade liberal, democrática, em direção à qual, segundo Freire, o Brasil estaria em transição. No entanto, esta transição teria sido interrompida pelo retorno conservador, instaurado com o golpe militar de 1964. É curioso como os militares justificam sua intervenção no Estado como forma de defender a democracia e a sociedade liberal.

Freire esclarece que a democracia que desejavam os conservadores era uma democracia sem povo e, citando Toqueville, argumenta que a característica da democracia é fazer a cidade com nossas próprias mãos e isso não aconteceu no caso brasileiro devido à forma de colonização do país. O silenciamento de nossa sociedade é histórico pois não havia imprensa, não havia escola, gerando uma inexperiência democrática que responde como marca da velha sociedade. Nesse sentido, ele argumenta que “a nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram - e dificilmente poderiam ter tido - intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra”. (Freire, 1980-p.67)

* Popper, K. *A sociedade democrática e seus inimigos*

Ao redor das grandes propriedades, fazendas, engenhos, doados pela coroa aos poucos bem-quistos, se agrupava a mão-de-obra protegida, calada e dirigida. Não havia diálogo, pois, um lado tinha sua voz sufocada, assim só ordens ou no máximo paternalismo. A autoridade decisória era externa ao povo, que não participava, não tinha consciência livre e criadora. O poder da corte, dos senhores de terras, de engenho, era esmagador. Ao redor deles, o povo, mudo, girava. Não havia pré-condições para a democracia. Freire coloca que essa pedagogia voltada para democracia participativa deveria levar em conta, necessariamente, essa nossa herança paternalista, vertical e antidemocrática.

Com a chegada da Família Real portuguesa ao Rio de Janeiro ,em 1808, e com o crescimento da mineração em Minas Gerais, bem como com o crescimento das cidades, ofuscou-se o poder avassalador dos engenhos e fazendas, de acordo com Gilberto Freyre. A urbanização, a burguesia comercial e industrial, a abolição da escravidão, a imigração, levam o Brasil do começo do século a procurar sua identidade.

Freire coloca a necessidade de se “... conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse na supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres” (Freire, 1980-p.86). Ele buscava uma forma pedagógica de fazer o povo emergir de seus condicionamentos, libertar-se e atingir a plenitude humana da igualdade social. Sempre lucidamente, admite que a educação não tem vida própria, incondicionada.

A pedagogia freiriana deveria preparar o homem brasileiro para entrar na sociedade industrial e, ao mesmo tempo, prepará-lo para resistir a sua massificação desumanizante. Nessa sociedade industrial, os meios de comunicação de massa conseguem produzir pensamentos em série, excluindo a massa da órbita das decisões. Freire lembra que a marca da democracia é a mudança constante, no que difere da ditadura, assim, a democracia necessita também uma consciência flexível, plural.

Ele estabelece relações de incompatibilidade entre a metodologia oca do verbalismo escolar tradicional, com seus respectivos conteúdos inertes, e a nova sociedade democrática nascente. A superação do analfabetismo, feita pela alfabetização mecânica tradicional, não é garantia de democracia no país, pois, “não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre em atividades em que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável a nossa democratização”(Freire, 1980-p.94).

Freire descreve com mais detalhes o tipo de educação impossibilitadora da formação da consciência crítica, condição fundamental da mentalidade democrática, como aquela que, quando a praticamos, “ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação, de procura. Exige reinvenção.” (Freire, 1980-p.97)

Freire optou por não trabalhar com o conceito “escola”, pois, ao seu ver, este conceito é intrinsecamente conservador dentro da experiência brasileira e dessa forma, incompatível com uma alfabetização significativa e conscientizadora. Para Freire, citando K. Popper, o critério de verdade de um pensamento é dado por sua validação científica, daí a consciência científica corresponder à consciência crítica. Nesse aspecto, Freire aproxima-se do positivismo.

A metodologia dialógica é central na sua pedagogia. Ele busca uma comunicação autêntica como caminho para a emancipação. Logo, a emancipação só acontece quando é mútua, pois, de acordo com Karl Jasper,

é "...pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos" (Freire, 1980-p.108). Freire sustenta que essa pedagogia do diálogo, essa pedagogia da comunicação, que possibilitaria a superação da compreensão ingênua, mágica do mundo, pelo analfabeto, teria como conteúdo o conceito antropológico de cultura. Este conceito distingue o mundo da natureza do mundo da cultura, entendendo-se " a cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez" (Freire, 1980-p.109). Logo, cultura se refere à capacidade propriamente humana de transformação do mundo, seja da paisagem natural, seja da paisagem social, das relações humanas, sendo, a alfabetização, a chave para que o analfabeto penetre no mundo da cultura escrita.

O analfabeto se perceberia também como produtor de cultura e "descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura é também a obra de um grande escultor, de um grande pintor, ". Nesse sentido, afirma um idoso camponês: "sei que agora sou culto ... porque trabalho e trabalhando transformo o mundo."(Freire, 1980-p.110)

Freire deixa claro a necessidade de um projeto de pós-alfabetização dos educandos, que, agora, ao descobrirem-se seres culturais, ampliariam a sua cultura. Nesse projeto estaria incluída ampliação de bibliotecas, salas de leitura/debate, análise do discurso e do sub-discurso comercial, ideológico, político, ..., que seria estendido a todo o território nacional através do Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, este plano teve sua implementação interrompida, abortada pela ditadura militar instaurada no país em 1964. (Freire, 1980-p.121)

Ele materializa essas reflexões ao formular seu método de alfabetização de adultos. Este método consiste, numa primeira etapa, em provocar neles o desejo de entrar no mundo da escrita. Eles são desafiados pelas necessidades de se construir uma sociedade igualitária, socialmente justa, democrática. Nessa etapa inicial, são exibidos aos participantes, reunidos em

grupos com um orientador, quadros com cenas de seu cotidiano, permeadas da lógica: mundo---humano---trabalho---novo mundo, e a relação homem-sujeito com homem-sujeito.

Nos diversos quadros são explorados vários aspectos dessa lógica, por exemplo, as relações homem-sujeito com homem-sujeito se dão através da prática do diálogo, da comunicação. Também são distinguidos os produtos naturais dos produtos humanos (mesmo quando estes últimos são produtos naturais apenas ressignificados), o comportamento, a existência animal fica bem caracterizada como determinada, são exploradas as diversidades de cultura na sua dimensão estética, espiritual, regional, utilitária, ... Depois é feito um trabalho de auto-observação dessa atividade de reflexão/discussão em que os alfabetizandos estão envolvidos. Uma chilena, assim descreve esta etapa: "Gosto de discutir sobre isso porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo". (Freire, 1980-p.150)

Numa outra etapa, depois de pesquisar o universo vocabular do contexto dos alfabetizandos, Freire e sua equipe, selecionam as palavras geradoras, a partir das quais será desenvolvida toda a alfabetização inicial. Na região camponesa do nordeste uma delas foi **enxada**, em Brasília, **tijolo**. No Rio de Janeiro e Guanabara, **favela**, chuva, arado, terreno, comida, batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão, governo, mangue, engenho, enxada, tijolo, riqueza. A palavra geradora era apresentada simultaneamente a um slide (foto), depois só a palavra, depois em sílabas, depois com as famílias fonêmicas em slides separados e, depois reunidos num mesmo slide (ficha de descoberta). Nesse ponto os alfabetizandos são estimulados e desafiados a criarem novas combinações com as sílabas formando novas palavras, que podem ser "mortas", sem sentido, ou com sentido. Como a frase "Tu ja le" (Tú já lê), escrita por um adulto alfabetizando a partir da recombinação das famílias fonêmicas derivadas das sílabas da palavra geradora *tijolo*.

Cada palavra geradora, além de decomposta e recomposta, também

é problematizada em seus aspectos históricos, políticos, urbanísticos, econômicos, ..., sempre orientando as discussões para temas que priorizem a busca da superação da desigualdade humana e da construção da democracia plena.

Uma análise sistemática, porém limitada, investigando as influências do pensamento freiriano até 1965, foi desenvolvida pela historiadora Vanilda Paiva. Ela defende a tese de que o método, que visava fazer a transição da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, estava adequado à transição do homem do campo para o homem da cidade, transição esta que estava ocorrendo no período do nacionalismo-desenvolvimentista, ou seja, o método era adequado à urbanização, na realidade ele vai além.

A ideologia nacional-desenvolvimentista foi cunhada por intelectuais do ISEB (Instituto Brasileiro de Estudos Superiores) como Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos e Roland Corbisier principalmente. Todos eles, influenciados pelo existencialismo-culturalista, veem na ampliação da cultura do povo a solução dos problemas nacionais. Freire teria sido influenciado por essa ideologia bem como pela ideologia do existencialismo-cristão de pensadores europeus como Maritain, que propunha a cristianização da ordem burguesa e Mounier que, contrário ao primeiro, propunha que a política cristã deve ser necessariamente anticapitalista, pois para este o cristianismo era incompatível com a hierarquia de classes. Estes europeus buscam um socialismo extra-comunista, democrático e personalista. (Paiva,1980)

Outra influência sobre o pensamento de Freire veio do Pe. Henrique Lima Vaz, que fala em “comunicação de consciências” através da mediação da cultura, sendo esta, para ele, a forma específica de comunicação entre seres conscientes (sujeitos) numa realidade histórica. Para ele, a técnica, a democracia, o mundo moderno, seriam desdobramentos do mundo cristão, não sua negação. Nesse sentido, o frei Josaphat entendia a Renascença como a legítima busca do pensar autônomo, a Reforma como sinal de que a Igreja

precisava voltar às suas bases e a Revolução Francesa como o resultado da indevida identificação da Igreja com o *status-quo*.(Paiva, 1980)

A pedagogia e o método de Freire servem “ao reajuste de idéias e crenças de modo a torná-las compatíveis com a vida urbana, industrial, moderna, racional, promovendo o combate à “consciência mágica”, característica da sociedade arcaica ...”(Paiva, 1980-p.86)

Nesse intento Freire se propõe a um estudo da história do Brasil, passando por Oliveira Vianna e Gilberto Freyre, para buscar as origens da in experiência democrática do brasileiro, concluindo que “ a dominação das grandes famílias, paternalizando, assistencializando o povo, não permitia a formação de cidadãos”.(Paiva, 1980-p.92)

Freire passa de uma posição, nos anos 50, de aprovar a incursão dos economistas na área de educação, valorizando a educação como forma de desenvolvimento do país (iluminismo), e diretividade, achando que se devia dar uma ideologia à massa, para, nos anos 60, defender a educação política e se aproximar do catolicismo de esquerda.(Paiva, 1980)

A pedagogia de Freire busca ser um instrumento de personificação, ou seja, de emancipação da pessoa, em contraposição à massificação, que é alienante, marcada pela ausência de consciência crítica, assim impossibilitando a democracia. A massificação é desumanizadora.(Paiva, 1980)

Freire critica as três principais formas de alienação, que eram o autoritarismo, o assistencialismo e o fanatismo, identificando também esses elementos no interior da escola. Eles tutelam o homem impedindo que ele faça o que é capaz de fazer, que ele decida por si próprio, fazendo-o passivo e não preparando-o para a democracia.(Paiva, 1980)

Ele enfatiza o poder do diálogo, aproximando-se mais do existencialismo cristão, e apoiando-se em Jasper afirma que o diálogo é amor, sendo este, um instrumento de combate à dominação e à massificação. Por influência da antropologia culturalista ele cria as “fichas de cultura”, que visam fazer debates seqüenciais sobre temas ligados à cultura, depois evoluindo para as palavras geradoras do método de alfabetização. (Paiva, 1980) A preocupação central de Freire é com a busca de uma democracia fundamental.

Freire fala em *conscientização*, assim como Mannheim, que é a transição da consciência mágica para a consciência crítica, sendo que esta engloba e supera a consciência de classe chegando a uma consciência total da realidade nacional. (Paiva, 1980)

Nos primeiros anos da década de 60, dentro da expectativa de alfabetização da população brasileira, é elaborado o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, que se concluiu em apenas 40 horas. Tanto os políticos, coronéis, viam com bons olhos o método, pois aumentaria o número de eleitores*, como também o viam as ligas comunistas camponesas, pois a alfabetização facilitaria a revolução. Como Freire era antagônico ao comunismo na época, os Estados Unidos, através da USAID, financiaram a aplicação do método, inicialmente em Angicos-RN. (Paiva, 1980)

A USAID, que em vez da proclamada função de dar “ajuda ao desenvolvimento” nos países pobres, na realidade era uma instituição do serviço de segurança dos Estados Unidos com a missão de suprimir os movimentos nacionalistas e de esquerda, e incentivar a permissão política para a entrada das indústrias norte-americanas no país, em 1963, retira o financiamento para a aplicação do método, após a imprensa brasileira acusá-la de, junto com o método, estar disseminando o comunismo no nordeste. A

* Somente na Constituição Federal de 1988, o analfabeto passou a ter direito de participar do voto obrigatório.

USAID passa a identificar o método como “uma fábrica de revoluções”, na realidade ele ensinava a amar a democracia.(Paiva,1980)

Conforme assinalado anteriormente, a análise acima apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, o curto período analisado, ou seja, restrito à produção intelectual de Freire até meados da década de 60, e isso se justifica em certa medida, pois a data da publicação do trabalho da autora é em meados da década de 70. Em segundo lugar, a limitação consiste num certo reducionismo de propósitos que ela atribui à Freire quando da elaboração de seu método de alfabetização, ou seja, o método seria apenas uma peça inserida numa engrenagem maior, e destinava-se a adequar a mente ingênua do brasileiro ao trabalho industrial. Na realidade, a dimensão sócio-política e o compromisso com a transformação social via emancipação da consciência humana, estava presente desde o início de suas obras, e mais enfaticamente a partir de *Educação como Prática da Liberdade*. Apesar das limitações apontadas, a referida análise é bem estruturada, revelando as correntes de pensamento nas quais Freire se apoiou e quais eram as relações de poder na época, assim, contribui para situar o pensamento de Freire dentro da história.

Prosseguindo no estudo da pedagogia freiriana agora analisarei sua obra mais densa: *Pedagogia do Oprimido*(1968), escrita no exílio depois de *Educação como Prática da Liberdade*. Nesta obra, Freire aprofunda vários pontos levantados anteriormente bem como analisa outros, que, aos poucos, vão se constituindo numa pedagogia original e radical. Farei uma exposição mais atenta destes pontos presentes nesta obra, em razão de, nela, serem gestados os conceitos como “educação bancária”, educação problematizadora, que utilizo nas minhas reflexões presentes nas Considerações Finais deste trabalho.

Nas Primeiras Palavras desta obra, Freire discute a sensação da auto-descoberta existencial, fruto da conscientização promovida pelo método, e a resistência a esta conscientização em razão do “medo da liberdade”, por ser

a liberdade esclarecida vista como perigosa.

Depois coloca que tanto o sectário de direita, que cristaliza o passado para repeti-lo no presente e no futuro, quanto o sectário de esquerda, que cristaliza uma possibilidade de futuro, excludente de outras, para garantir sua inserção nele, engessam a dinâmica, a dialética, da história, abolindo a liberdade humana de criá-la e de recriá-la (Freire, 1987-p.26). Desse modo, ambos, seguros de serem proprietários do tempo, negam a liberdade de construção humana do futuro.(Freire, 1987-p.27)

Freire, nesta obra, revela uma grande preocupação com as estruturas desumanizantes, opressoras, da sociedade e a necessidade de humanizá-las. Desumanização, esta, presente em ambos os polos da desigualdade, nos opressores, pelo *ser mais*, e nos oprimidos pelo *ser menos*. Assim, humanizar, significa restaurar a humanidade perdida e não apenas permutar os opressores e os oprimidos em suas posições, fazendo dos oprimidos de ontem os opressores de amanhã (Freire, 1987-p.30). Isso só inverteria as mãos que seguram as chaves da cela.

Freire entende que cabe aos oprimidos o papel redentor deles e dos opressores pelo fato destes últimos se nutrirem e se beneficiarem da desumanização dos primeiros. Os opressores não iriam combatê-la, mas apenas suavizá-la com a generosidade do paternalismo; no entanto, a verdadeira generosidade está em tornar os esfarrapados do mundo homens: homens que trabalhem e que transformem o mundo. Portanto, generosidade não é nutri-los e nutrir-se deles.

Nesse caminho, é fundamental que o oprimido se descubra “hospedeiro” do opressor, que supere a dualidade de que, sendo oprimido, queira se parecer com o opressor, possuir seu padrão de vida, seu carro, seu perfume, seu penteado, sua grife, ... Pois, se ficar preso nesta dualidade, não buscará sua libertação, sua humanização. Essa dualidade surge para estes,

em razão de sua experiência de vida, onde ser homem é ser opressor. (Freire, 1987).

O “medo da Liberdade”, é outro desafio a ser enfrentado na pedagogia do oprimido. Esse medo é o de libertar-se do hóspede opressor, medo de abandonar a sombra do opressor, medo de superar aquela dualidade, medo de abandonar as prescrições, por não se sentir capaz de assumir essa liberdade. Assim, “*a liberdade, por isto, é um parto. E uma parto doloroso.*” (Freire, 1987-p.35) No entanto, o reconhecer-se oprimido e as razões da opressão demandam ainda a *práxis*.

Essa pedagogia do oprimido formulada por Freire, tem dois momentos:

- um, de auto-reconhecimento, de identificação do opressor hospedado e de *práxis* libertadora e,
- outro, de manutenção permanente dessa liberdade.

Freire coloca que os opressores, diante da possibilidade do oprimido ascender da condição de coisa à condição humana, com a necessária liberdade de optar que isso implica, acabam por se sentirem oprimidos em razão de terem sua posição “natural” de dominadores ameaçada. Por isso, os opressores, na sua visão necrófila do outro, se apropriam da ciência e da tecnologia, para controlar e vigiar os oprimidos, a fim de afastar qualquer possibilidade de sua humanização. (Freire, 1987-p.47)

Outro problema, além da dualidade do oprimido, além do “medo da liberdade”, é o problema do líder revolucionário que, quando oriundo do seio opressor, muda de lado, mas se equivoca ao “dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de *comungar* com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante”. (Freire, 1987-p.48)

A violência praticada pelo oprimido contra outro oprimido, chamada de violência horizontal, decorre da violência vertical, que não é claramente visualizada devido à "imersão" do oprimido na realidade desumanizante. Ele percebe somente seus contornos e a identifica como fatalismo, destino, desejo divino ... paralisando-se.

Os oprimidos, vivendo a dualidade de serem "hospedeiros" do opressor, sonham em sê-lo. Eles se auto-desvalorizam de tanto ouvirem que são incapazes e acabam por introjetar essa "verdade". (Freire, 1987-p.50)

É necessário que o oprimido veja as vulnerabilidades do opressor, caso contrário, este último se mantém mítico, inatingível. Também é preciso que os oprimidos, numa constante reflexão, se reconheçam nas várias fases de sua libertação como homens com vocação ontológica e histórica de serem livres e iguais. A reflexão e a ação precisam ser uma unidade onde uma conduz à outra reciprocamente. O oprimido precisa se conscientizar e estar convencido de que sua libertação é parte de sua natureza humana e não doação do líder libertador. Desse modo, "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". (Freire, 1987-p.52)

A metodologia da educação tradicional é narrativa, e os conteúdos, fragmentos deslocados e desarticulados da totalidade geradora e da realidade do educando, logo, essa educação, esvaziada de significado, não interferindo na realidade acaba por cristalizá-la. Ela se atém na sonoridade das palavras, na sua acústica, em detrimento do significado.

Essa educação, designada por Freire de "bancária", se limita aos depósitos inertes, feitos pelos educadores, "que tudo sabem", nas caixas de memória dos educandos, que "nada sabem". Educação e conhecimento, devem ser entendidos como processos de busca através dos quais o educador e o educando se educam dialeticamente. (Freire, 1987-p.59)

Freire caracteriza a educação “bancária” como aquela na qual o educador é quem educa e os educandos são educados, pois o educador é quem sabe e o educando o que não sabe. Logo reserva-se ao primeiro o ato de pensar e ao “segundo” ser pensado, cabendo só ao primeiro possuir a palavra e ao “segundo” só ouvi-la; ao primeiro disciplinar e ao “segundo” ser disciplinado, ao primeiro optar e prescrever e ao “segundo” segui-la; ao primeiro atuar e ao “segundo” realizar-se por transferência; ao primeiro escolher o que ensinar e ao “segundo” acomodar-se; ao primeiro possuir toda a autoridade em detrimento da liberdade do “segundo”. Assim, o educador é o sujeito do processo, restando aos educandos a condição de objeto. Dessa forma, os educandos se adaptam e se conformam ao mundo dado, não o transformam, mas apenas o reproduzem.

Essa educação “bancária”, na medida em que bloqueia a criatividade e a criticidade, mantendo os educandos na ingenuidade, atende aos interesses dos opressores. Essa educação conduz ao automatismo do educando.

Freire salienta que nos próprios “depósitos”, ou seja, nos conteúdos escolares, se encontram as contradições ocultas, mas que se confrontadas com a realidade, podem despertar nos educandos, até então passivos, a percepção de sua “domesticação”.(Freire,1987-p.61)

Freire se opõe à simplificação da educação, exemplificada por práticas pedagógicas que visam poupar o esforço de reflexão, de busca, de descoberta por parte do aluno, como: antecipar o raciocínio dele raciocinando por ele, evitando que pense por conta própria, limitando o material de estudo e, assim, evitando que sua curiosidade avance por novos materiais, etc. Essas práticas superficializam a realidade e a sua compreensão, obstaculizando o pensar autêntico.

Uma educação libertadora não pode usar ingenuamente ou equivocadamente os mesmos recursos da educação “bancária”. A educação

problematizadora, sustentada na dialogicidade, superaria a contradição entre educador e educando presente na educação “bancária”. A verticalidade da pedagogia tradicional, antidialógica, é superada com a pedagogia problematizadora, dialógica. O educador, aqui, em diálogo com o educando, enquanto educa é educado. O mundo, objeto cognoscível, desafia continuamente o conhecimento de educandos e de educadores, não sendo propriedade dos primeiros nem dos segundos. (Freire, 1987)

Freire constrói uma epistemologia onde o ser humano só conhece quando este conhecimento é fruto de sua reflexão sobre o mundo e não de forma direta: informação - conhecimento.

O educando, constantemente desafiado, na educação problematizadora, capta as conexões do problema com a totalidade mais ampla, construindo uma consciência crítica, que gera novos desafios. O conhecimento se dá no mundo, não é o mundo, mas sim, os pensamentos sobre o mundo e a forma de atuar dos homens no mundo depende da forma como estes homens o percebem. O tipo de educação, se “bancária” ou problematizadora, interfere diretamente nesta percepção do mundo pelos homens. A primeira, ocultando as relações e a segunda, explicitando-as. A educação problematizadora parte da convicção de que os homens são seres inconclusos, conscientes disso, frente a uma história inacabada. (Freire, 1987)

A prática do diálogo é necessária na educação problematizadora, consistindo esse num encontro entre os homens que, mediatizados pelo mundo, buscam pronunciá-lo. O diálogo, composto de palavra, tem nesta uma dupla dimensão, que é a da ação e a da reflexão. A palavra verdadeira é *práxis* e, nesse sentido, ela é transformadora do mundo. Assim, a palavra deve ser a pronúncia do mundo de todos os homens e não apenas de parte deles, sendo a outra parte mero depósito das palavras alheias. (Freire, 1987)

O amor, palavra gasta dentro do discurso capitalista, é o elemento

central do diálogo. Não posso dialogar se inferiorizo meu interlocutor, se temo ser superado ou se me acho absoluto. O diálogo é horizontal, necessita de ciência da inconclusão humana e de esperança na humanização, esperança essa que está materializada no ato de lutar. Sem esse elemento - o amor, o diálogo é falso, sendo apenas burocrático.

O educador problematizador se pergunta qual será o conteúdo do seu diálogo com os educandos-educadores. O conteúdo programático, para este, será a estruturação, a organização, a elaboração, a sistematização dos elementos existenciais dos educandos. Os temas dos diálogos estão implícitos no cotidiano dos educandos, logo, não podem ser prescritos a priori pelo educador, como faz o educador “bancário”, pois:

“Um trabalho verdadeiramente libertador é incompatível com essa prática. Através dele o que se há de fazer é propor aos oprimidos os slogans dos opressores como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de “dentro” dos oprimidos” (Freire, 1987-p.85), para que, desse modo, *“os oprimidos tomem consciência de que , pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” dos opressores, como seres duais, não estão podendo ser.”* (Freire, 1987-p.86)

Essa educação problematizadora deve salientar as contradições básicas presentes na realidade do educando desafiando-a a respondê-la intelectualmente e na ação, assim, *“é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”* (Freire, 1987-p.87).

Os “temas geradores” precisam ser pesquisados no universo temático do povo, que é expresso no seu pensamento-linguagem, no seu nível de percepção de sua realidade, na sua visão de mundo. *“Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema*

gerador" (Freire, 1987-p.102).

Como os conteúdos ensinados na escola de massa são externos ao cotidiano dos educandos, estes não se identificam com eles, apenas os memorizam para reproduzi-los nas situações de avaliação. Essa não internalização dos conteúdos ensinados pode ser uma forma inconsciente de resistência à alienação dos mesmos. Com os "Temas Geradores" é possível fazer criticamente uma ponte entre a cultura historicamente produzida por outros e a cultura própria do educando e de sua localidade.

Os homens, por que são consciência de si e do mundo, diferente dos animais, *"vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade"* (Freire, 1987-p.90). A superação das contradições homem-mundo e homem-homem se dá dentro da história, com todas as possibilidades e limites que esta contém em cada momento.

Freire lembra que cada época é marcada por um conjunto de pensamentos, ações e resistências. Esses temas característicos de uma época é que, em interação dinâmica, vão constituir o "universo temático". Deste "universo" são extraídos os "temas geradores", que são temas centrais capazes de explicitar os limites (situação-limite) de um contexto e desafiam a formulação de respostas (atos-limite) para sua superação. Esses temas geradores *"podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular."*(Freire, 1987-p.94)

Partindo de temas de caráter universal, passando por sub-unidades regionais, nacionais, chegando até o desdobramento local. Ele propõe como tema fundamental a liberdade e o seu contrário, o tema da dominação, e como eles se dão desde os níveis mais amplos: países desenvolvidos e países dependentes, se desdobrando até o contexto local.

Freire expõe a metodologia para investigação dos temas geradores,

também chamados de centrais, nucleares. Estes diferem dos temas periféricos, no entanto, em razão do nível de “imersão” de uma população, estes últimos acabam sendo confundidos com os primeiros. Desse modo, a ação educativa acaba gastando muita energia na análise e combate dos fragmentos aparentemente desconexos de uma realidade mais ampla.

Uma educação problematizadora precisa responder a esta cisão, analisando o contexto (totalidade) no qual encontram-se inseridos os educandos, para que estes, então, reexaminem os fragmentos, as partes, e percebam suas interações, entendendo que as partes são dimensões da totalidade. Como diz Freire, desse modo, os homens percebem “que a “razão” da realidade não está fora dela...” sendo controlada por forças mágicas, invisíveis, inatingíveis.(Freire,1987-p.96) A realidade total, por ser desconhecida ao educando, precisa ser apresentada de forma abstrata em caminho à concretude cotidiana, para que ele possa decodificar seu cotidiano e possa fazer o movimento de retorno ao todo, agora não mais abstrato.

A investigação do tema gerador deve ser feita pelo educador-educando, que nesse percurso toma consciência dele, apropriando-o. Ao investigador cabe analisar se houve ou não transformação no modo como os homens percebem a realidade, se ainda de modo mitificado ou não, analisando os pontos de partida dos homens e sua forma de visualização do mundo. “A *investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar ...*”(Freire,1987-p.101)

Freire coloca que “a *tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar esse universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.*”(Freire,1987-p.102). Caso isso não seja feito, a cultura dos educandos não transcenderá a seu imediatismo, ficando aprisionada no senso comum com todas as alienações reais e potenciais que essa situação implica.

As elites dominadoras não pensam com as massas, mas sim bloqueiam o pensar delas, para delas se nutrirem. A educação problematizadora não pode imitar a metodologia opressora, usando slogans, comunicados. Ela precisa devolver a voz àqueles a quem foi furtada.

Os opressores se valem da conquista(a), da divisão(b), da manipulação(c) e da invasão cultural(d) das massas para mantê-las oprimidas.

a) conquista: a ação antidialógica visa conquistar o homem reificando o conquistado, tornando-o posse do conquistador, prescrevendo-lhe seu novo ser, agora “hospedeiro” do conquistador (Freire, 1987-p.135).

A classe dominante através de vários recursos busca introjetar nas classes oprimidas mitos indispensáveis à manutenção do *status quo*. Como o mito do esforço pessoal, do progresso, do “pecado” de libertar-se da servidão, da igualdade doada, ... (Freire, 1987-p.137). Desde a Roma antiga os dominadores sabem que precisam garantir “pão e circo” às massas para mantê-las sobre controle. (Freire, 1987-p.138)

b) divisão: a união das massas é evitada a todo o custo pelos opressores. As problemáticas dos oprimidos são apresentadas como casos isolados, sem ligação com uma totalidade problemática, seja nos meios de comunicação, seja na burocracia,

O estímulo às organizações de classe, sindicatos, ..., arregimentados pelas elites, visam impedir a formação de organizações autênticas.

c) manipulação: é comum o uso de líderes, governos populistas, ..., que acabam distraindo as massas das reais causas da sua condição oprimida. Freire assinala que a manipulação não é homogênea, ela apresenta contradições e, estas, precisam ser problematizadas pela liderança

revolucionária.

d) invasão cultural: os dominadores se interessam pelo pensar dos oprimidos com a finalidade de dominá-los melhor e, para isso, usam os poderosos recursos da ciência e da tecnologia.

É fundamental aos invadidos olhar seu mundo com a visão dos invasores, a fim de que a invasão seja legitimada. Para o êxito da invasão, o invadido deve crer na sua inferioridade intrínseca.

“Como não há nada que não tenha o seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente vão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo”. (Freire, 1987-p.151)

Na prática antidialógica, o povo é excluído das decisões, porque é tido como incapaz, inculto, indolente, desprovido de visão de mundo, ignorante absoluto, logo, responsável pelo seu subdesenvolvimento. Dessa forma, seria absurdo ouvi-lo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. Os oprimidos servem apenas para obedecer e, se resistem a invasão cultural, são taxados de mal agradecidos, preguiçosos, mestiços, (Freire, 1987)

Os mitos dominantes são de tal modo introjetados nos oprimidos que, na iminência de se revelar sua inverdade, fogem, desviam, apelando a pronuncia de frases contidas em slogans. O ser dominado não consegue se desenvolver autenticamente e isso é válido tanto para um indivíduo quanto para uma sociedade, que, dual, reflexa, invadida, dependente *“da sociedade metropolitana, pois que são sociedades alienadas, cujo ponto de decisão política, econômica e cultural se encontra fora delas - na sociedade metropolitana. Esta é quem decide dos destinos ...”.* (Freire, 1987-p.159)

Muitas reformas na sociedade dominada, aparentemente desejadas, são decididas pelas elites no ímpeto de diminuir as resistências locais. (Freire, 1987)

Freire propõe a teoria dialógica no lugar da teoria antidialógica. Nesta está presente a colaboração (a), a união (b), a organização (c) e a síntese cultural (d).

- a) colaboração: em vez da conquista coloca a colaboração, sendo que esta depende da comunicação real entre sujeitos reais. Enquanto na ação antidialógica a realidade é mitificada, ficando intocável, na ação dialógica a realidade é problematizada, constituindo um desafio que exige ações.
- b) união: em lugar da divisão do povo, presente na teoria antidialógica, a teoria dialógica coloca a união dos oprimidos. Precisam descobrir-se como homens oprimidos e por extensão, como classe oprimida.
- c) organização: em lugar da manipulação, a teoria dialógica coloca a organização das massas que, buscando a liberdade, não dispensa a autoridade. Autoridade que não se confunde com autoritarismo, pois enquanto essa última nega a liberdade, a primeira a afirma.
- d) síntese cultural: em lugar da invasão cultural, a teoria dialógica coloca a síntese cultural. Os temas geradores, investigados junto ao povo, são o ponto de partida da síntese cultural. Nela, a cultura popular e a cultura especializada se fundem, para o crescimento mútuo.

No caso da reivindicação salarial do povo, se a liderança se ater nela errará por não expandir essa reivindicação à exigência de que cada um seja dono de seu próprio trabalho, pois vendê-lo é uma forma de escravidão, logo, de desumanização, pois, essa parcialidade da reivindicação salarial se inscreve numa totalidade mais ampla, que é o sistema econômico capitalista.

No prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, o Prof. Ernani Maria Fiori, coloca de modo sintético que a pedagogia deve levar o homem a “*aprender a ler e a dizer a sua palavra*”. Nesse sentido é fundamental que o educando seja orientado a apreender a técnica da escrita não apenas para responder aos exercícios escolares mas, sobretudo, que incorpore esta técnica para se expressar politicamente, para ler criticamente o texto escrito, o texto oral e o texto do mundo.

Em relação às pedagogias críticas, das quais a de Freire representa uma vertente poderosa, o educador francês radicado nos Estados Unidos, Henry Giroux, analisa várias e explicita suas contribuições e limites.

As teorias da reprodução social (Althusser, Bowles e Gintis) e cultural (Bourdieu) contribuem para a elaboração de uma teoria crítica em educação pois:

1. situam a escola numa rede de poder mais ampla da sociedade;
2. relacionam cultura, conhecimento e poder, superando a visão técnica, e;
3. reconhecem que a alfabetização está enormemente inscrita na prática de dominação social.

No entanto, pecam por pensarem num poder unidirecional, incombátível, determinista, faltando a elas dialética e radicalidade.

As teorias de Freire são superadoras das limitações mencionadas acima em relação as teorias reprodutivistas, pois nelas o oprimido também cria e recria a cultura utilizando-a para romper a dominação simbólica e estrutural, sendo a alfabetização um momento muito oportuno para isso.(Giroux, 1983)

Ainda com relação à alfabetização, o pensamento freiriano enfatiza que a cultura das classes populares é ignorada pela alfabetização tradicional e, portanto, alienada e alienante;é produtora, de identidades e subjetividades

que incorporam a visão/valores das classes dominantes em detrimento da sua própria cultura, que subjaz como inferior e, assim, auto-responsável pela sua inserção miserável na sociedade. (Giroux, 1983)

Primeiro, o educando precisa ter condições de decodificar seu cotidiano antes de partir para relações mais distantes. O educador precisa problematizar o cotidiano, sendo necessário que ele analise junto com os alunos que valores (ideologias) estão implícitos na organização, bem como nos materiais e discursos escolares. A alfabetização é para dar voz aos estudantes, para se compreenderem como agentes de transformação social, que possam textualizar suas vidas. (Giroux, 1983)

Duas posturas, embora radicais, são prejudiciais aos objetivos da emancipação:

- entender a cultura e a linguagem dominada como diferente e intocável, e
- entender a cultura dominada como limitada e devendo expandir-se pela apropriação da cultura dominante.

É preciso ter claro que: “As culturas subordinadas são situadas e recriadas dentro de relações de dominação e de resistência e carregam marcas de ambas”, logo, elas não se apropriam da cultura dominante diretamente, pois esta última contém a lógica da desumanização, da subordinação. É preciso uma mediação transformadora. (Giroux, 1983-p.85)

Para o educador francês, “Uma teoria radical de alfabetização deve pesquisar os significados e as práticas culturais de diferentes grupos e começar a clarificar como sua natureza contraditória pode ser usada para promover uma leitura crítica da realidade”, práxis essa, apontada pelo educador como parte intrínseca da pedagogia freiriana. (Giroux, 1983-p.86)

Conclusão

Após a exposição dos pensamentos de Adorno e Paulo Freire, nesta parte final, retomarei alguns pontos levantados nas Considerações Iniciais para desenvolvê-los.

A escola pública brasileira, sobretudo nas últimas quatro décadas, tem passado por várias alterações, seja no seu currículo, seja na composição do corpo docente, seja na orientação pedagógica do dirigentes políticos, expressa pelas secretarias e pelo ministério da educação.

Essas alterações, sobretudo em razão da censura e da perseguição promovida durante duas décadas pela ditadura militar, foram progressiva e planejadamente “esvaziando” a escola de seu caráter político. Na realidade, “esvaziar” não é bem o termo, pois, afinal, ela não se tornou neutra politicamente, mas sim direcionada à construção de uma ingenuidade política que beneficiava o poder dominante.

Somente em torno da última década, dentro do espírito de redemocratização do país, algumas lideranças exiladas durante a ditadura, conseguiram eleger-se para importantes cargos administrativos, como foi o caso do Prof. Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, iniciando uma reconstrução da escola pública, assentada em outro referencial político-pedagógico, fortemente marcado pela pedagogia de Paulo Freire, exemplificado pelo uso dos temas geradores, pela ênfase na cultura do educando como ponto de partida e retorno da ação educativa, pela ênfase na problematização dos conteúdos escolares, pela equipe interdisciplinar.

No entanto, ainda são experiências isoladas em termos de Brasil, e com problemas a superar. Dessa forma, diante do analfabetismo político, gerado socialmente, a escola tem assumido um discurso de indiferença em

razão de sua pretensa neutralidade política.

Com a manutenção deste discurso e desta prática, seja em nível dos documentos oficiais, seja em nível do cotidiano escolar, esta instituição de ensino tem se afastado de sua razão histórica que emerge com a Revolução Francesa, que é a formação do cidadão autônomo, emancipado, alheio a qualquer tutela e construtor de uma sociedade livre.

A escola, ao oferecer apenas uma formação instrumental, orientada para a composição de elementos de reserva e de reposição no mercado de trabalho, tem contribuído não para o desenvolvimento autônomo do país, mas sim, para a manutenção de seu desenvolvimento dependente e setorizado pois, ao não formar cidadãos esclarecidos tanto politicamente quanto instrumentalmente, esta escola jamais contribuirá para a alternância das várias classes sociais no poder, sendo essa alternância, condição intrínseca da democracia.

No sentido de contribuir para a superação da formação parcial do educando, vejo como oportuna uma análise articulada entre o conceito de *semiformação* (*HalBildung*) e o conceito de "*educação bancária*".

Os dois conceitos se aproximam na medida em que, no primeiro, se visualiza o caráter despolitizador da cultura ensinada, como forma de bloquear as consciências e, desse modo, impedir a indignação e a reação das massas diante da situação de exploração em que se encontram, enquanto que, no segundo, essa metodologia "bancária", ao depositar conteúdos inertes nas mentes oprimidas, não considerando a cultura própria das mesmas, acaba anestesiando-as e igualmente bloqueando suas consciências.

Nos dois casos, o grande obstáculo à emancipação ou libertação dos homens de sua condição de oprimidos, é o bloqueio das consciências. Pois, estas, nubladas, confusas, entorpecidas, seja pela redução da cultura à

condição de mercadoria, seja pelo depósito de conteúdos alienados, são conduzidas a uma situação de paralisia.

Esta paralisia, no entanto, não é perceptível aos olhos do oprimido, que tem a sensação de que se movimenta, e realmente se movimenta, mas é um movimento hipnótico, pois, nas consciências bloqueadas, o poder de decisão é extrínseco a elas, cabendo-lhes apenas seguir as ordens de uma voz externa e oculta.

As consciências bloqueadas são por natureza dependentes, direta ou indiretamente, das consciências não bloqueadas e a estas servem.

Portanto, um passo necessário no caminho da emancipação, ou humanização, é a ação educativa na direção de desbloquear estas consciências. No entanto, esse passo ainda não é suficiente, pois:

"A mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto" (Freire, 1992-p.28), logo: "É preciso, por isso, deixar claro que, no domínio das estruturas sócio-econômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade." (Freire, 1992-p.32)

Dessa forma, o desbloqueio das consciências precisa ser concretizado na *práxis*. Ela é ação transformadora por que gestada na dialética entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, da *práxis*, a organização do grêmio estudantil, que tem como marca a participação política, é um recurso valioso para a materialização dessa formação sócio-política e histórica dos educandos. Do mesmo modo, a aproximação progressiva da comunidade, dos seus movimentos sociais, dos setores produtivos, das comissões de bairro, dos representantes do poder político, dos sindicatos, das ONGs, ... , com a escola, provoca um banho de realidade, que, dentro de uma pedagogia problematizadora, dialógica, poderá,

articulado ao conhecimento científico, histórico, artístico, ..., desenvolver um trabalho pedagógico no qual os educandos possam analisar com um olhar histórico-cultural crítico os objetos de reivindicação destes grupos, para depois formular alternativas superadoras no plano teórico e no plano da ação desenvolvendo projetos intra e extra-escolares e assim, contribuir para a releitura crítica das visões de mundo que sustentam esta sociedade desigual.

Essa caminhada de desbloqueio das consciências passa pela repolitização dos conteúdos escolares através de sua inserção nos seus contextos geradores, dimensionando as múltiplas tensões que o fecundaram e, simultaneamente, relacionando-os com o presente. Como diz Wolfgang Leo Maar, na introdução do livro *Educação e Emancipação* de Adorno, o presente precisa ser compreendido como histórico, não sendo mera continuidade do passado, repetindo-o, mas sim, construído a partir da elaboração do passado.(Adorno, 1995)

Outro ponto igualmente importante por onde passa essa educação desbloqueadora das consciências é a prática da educação problematizadora, dialógica, formulada por Freire.

Ela parte do pressuposto de que a educação é um processo dialético e não unilateral, como pressupõe a educação "bancária". Desse modo, o educador, ao educar, também aprende, também se educa e, ao educar-se, repensa e refaz sua prática educativa. Obviamente, essas relações não são automáticas, pois dependem muito da visão de educação, de homem e de mundo que tem o educador. Podendo ser também, essa visão, objeto de problematização.

Essa pedagogia dialógica se funda no reconhecimento do outro também como ser cultural e, assim, este possui também uma visão de mundo, embora limitada pela ótica da condição de oprimido.

Esse reconhecimento do educando como ser cultural, materializado na incorporação do seus saberes à ação educativa, é um dos pontos-chave do pensamento freiriano, como ele próprio afirma:

“Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o “senso comum”, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do (a) educador(a).”
(Freire, 1992-pag.58 - o grifo é meu)

Radicalmente (radical no sentido de ir as raízes), Freire afirma que ninguém educa ninguém, que ninguém se educa sozinho, mas que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. O mundo é o objeto cognoscente, e desafia o conhecimento tanto de educandos como de educadores. Esse mundo desafia, porque não é estático, mas sim dinâmico, dialético, exigindo um constante reaprender.

Nessa educação dialógica, o oprimido é convidado a pronunciar seu mundo, não para, depois, recebê-lo de volta intocado, legitimando seus mitos que o conformam em sua situação desumana, mas para que, uma vez problematizado, possa perceber que existe uma distância, que existem contradições, entre sua consciência do mundo e o mundo real. Con-tradições, essas, que são geradas pela sua condição de “hospedeiro” do opressor.

Um exemplo interessante é aquele descrito por Freire numa prática educativa realizada em Nova Iorque-USA:

“Uma das educadoras do Full Circle, de Nova Iorque, instituição que realiza um trabalho educativo de real valor, nos relatou o seguinte caso: ao problematizar uma situação codificada a um dos grupos das áreas pobres de Nova Iorque

que mostrava, na esquina de uma rua - a rua mesma em que se fazia a reunião - uma grande quantidade de lixo, disse imediatamente um dos participantes: "Vejo uma rua da África ou da América Latina".

"E por que não de Nova Iorque?", perguntou a educadora.

"Porque, afirmou, somos os Estados Unidos e aqui não pode haver isso"

(Freire, 1987-p.155)

A conscientização gerada pela problematização é, em si, um desbloqueador das consciências, mas como coloquei anteriormente, essa é uma etapa necessária mas não suficiente para a formação da consciência crítica e sócio-política do educando.

A problematização dos conteúdos da "indústria cultural" revelaria, por um lado, sua falsidade quando confrontados com as reais condições de existência dos oprimidos, por outro, sua verdade, enquanto vendedores da eterna promessa de igualdade, mas, igualdade reduzida apenas ao ato de consumir.

Nesse desvelamento às mentes dos educandos e dos educadores, se clarificaria o deslocamento planejado da sua vocação intrínseca para a humanização, para a sua redução à condição de consumidores. Consumidores esses, tutelados pelo deus mercado e, portanto, expropriados da cidadania plena.

Nessa ação educativa se explicitaria o projeto político conservador, embutido nos conteúdos da "Indústria Cultural".

No caso brasileiro, a televisão, no que tange as redes comerciais, tem a hegemonia na difusão dos conteúdos da "Indústria Cultural". A ação educativa problematizadora sobre esses conteúdos, que são oferecidos à subjetividade dos educandos tornando-os "hospedeiros" de marcas, ritmos, ídolos, linguagens, é um desafio necessário para a objetivação desses símbolos,

simultaneamente revelando-se o engodo paralisante que os mantêm no conformismo de sua desumanização.

A “educação bancária” é, por sua própria natureza, inofensiva no enfrentamento dos processos de desenraizamento e seriação promovidos pelos agentes da “Indústria Cultural”, sendo ela própria, a “educação bancária”, uma rica contribuição a semiformação (*HalBildung*), ao contrário da educação problematizadora, que é uma rica contribuição à formação (*Bildung*).

Nessa ação educativa problematizadora, dialógica, o passado, o presente e o futuro precisam ser articulados junto ao educando.

Freire diz que no animal, que é um ser adaptado à natureza, determinado, não existe essa tridimensionalidade temporal, vivendo este num presente que se reproduz continuamente. Portanto, ele não pode construir história, nem ter utopias, ao contrário do humano.

No entanto, existe um discurso, que começou a ganhar expressão neste século, o da pós-modernidade. Nele, os valores da modernidade já estariam velhos, ultrapassados, gastos. A razão, já destronada, cede lugar ao delírio e ao êxtase do consumo: “*Compro, logo existo*”. É preciso viver intensamente o hoje. Um hoje, sem reflexão, sem análise, sem metanarrativas que o expliquem. Um hoje, divorciado de outras dimensões temporais, fragmentado. Marcado pela circulação de informação que, agora, acompanha a velocidade do pensamento.

Esse hoje, liberto do trabalho, seria livre para o lazer, assim dispensando a necessidade de sindicatos, de partidos políticos. Seria um hoje privado, supra-nacional. Em fim, um hoje virtual.

Para os pós-modernistas não existe verdade, seja ela teológica ou científica, portanto não sobra nenhuma coisa pela qual valha a pena lutar. Logo,

para eles, nem a superação da desigualdade social seria uma causa bastante boa e nobre.

Curiosamente, no discurso pós-moderno, não há nenhum prenúncio de um pós-capitalismo. No entanto, o capitalismo surge por ocasião da modernidade, sustentando-se no racionalismo científico e na metanarrativa do liberalismo, logo, neste discurso, o mundo estaria livre apenas de algumas metanarrativas, não de todas.

Para muitos, a pós-modernidade seria um estado de reflexão sobre a modernidade, uma espécie de dissecação do cadáver.(Kumar, 1997)

Os pós-modernistas postulam que o homem terá uma percepção unidimensional do tempo. Este viveria um presente, seguido de um presente, seguido de outro presente, perpetuando a estrutura social, política, econômica, com todos os seus êxitos e traumas, sem a perspectiva de superação, pois o futuro é a reedição do presente. Cria-se um clima paralisante da ação e do pensamento humano. A tridimensionalidade temporal, própria do ser humano, seria mutilada.

É importante assinalar que a significação humana do tempo também não é estática, variando temporal e espacialmente. Enquanto que o tempo clássico era marcado por uma repetição guiada pela mudança cíclica das estações, do movimento dos planetas, com o advento do Cristianismo, o tempo, agora linear, é dividido entre antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.), ou seja, surge em toda a história, pela primeira vez, um evento único, irrepetível, incomparável, que é a vinda de Cristo. O Cristianismo adota uma visão escatológica da história, ou seja, toda a história passa a ser interpretada do ponto de vista de seu fim, ou consumação final, ou da eternidade, e tudo o mais é preparação ou espera. A busca da Redenção em Cristo confere sentido à história humana.(Kumar, 1997)

O Cristianismo orienta a história para o futuro, "satura o presente com um senso de expectativa, criando uma tensão permanente entre o presente e o futuro. Considera o passado um simples prólogo para o presente, a caminho de concretizar a promessa do futuro" (Kumar, 1997-p.81).

No mundo medieval, a idéia de transitoriedade, do ser passageiro, do tempo e do *ser humano*, era a tônica. Com a renascença a história secular é recuperada da Antigüidade em contraste com a história sagrada.(Kumar, 1997)

O período em torno do século XVII é comumente aceito como o nascimento da modernidade devido ao avanço na ciência com a pólvora, a bússola, a imprensa. A Revolução Francesa (obtenção da liberdade sob orientação da razão) marca mais fortemente o nascimento da modernidade (Kumar,1997). O homem clássico greco-romano, vira cristão no período medieval para, depois da revolução, culminar em homem moderno.

Nessa dimensão moderna o passado serve para explicar o presente e não mais para nos dar exemplo de ação. O passado, a história, passam a ser sinônimos de velho, de ultrapassado. O passado passa de luz, na ótica cristã, à sombra sobre o futuro, na ótica moderna (Kumar, 1997). Interessante observar que o transitório, que era secundarizado pelo cristianismo, passa a ser priorizado na modernidade.

A pós-modernidade, por outro lado, desvaloriza e nega a historicidade, o passado, pois o entende como desprovido de sentido. Sobram imagens esparsas, desconexas. Na pós-modernidade vive-se um "presente sem profundidade" segundo Jameson, ou uma espécie de presente permanente.(Kumar, 1997)

Esse discurso paralisante da pós-modernidade, é fundamentalmente conservador, segundo Habermas. Significa manter a desigualdade social e a desigualdade entre os países, e para isso, esse discurso, insiste no bloqueio

das consciências, fragmentando passado, presente e futuro, proclamando o império do presente e aproximando o humano da condição animal, da qual se distinguia. Desse modo, o ser humano passa a ser determinado pelas circunstâncias, virando um desertor de sua ação transformadora.

Um outro elemento forte no discurso pós-moderno é o poder atribuído à sociedade de informação. Para alguns teóricos ela tem o poder de fazer a manipulação absoluta da sociedade, para outros, ela significa a redenção e a equalização da sociedade. Cabe observar que, nessa sociedade da informação, o computador é alçado a uma posição de onipotência, de onipresença e até mesmo de onisciência. Ele é totalizante. No entanto, creio ser fundamental esclarecer que o computador é técnica, é instrumento, não é motor da sociedade, podendo ser usado como ferramenta de conservação, reforma ou transformação dela, mas, ele em si, intrinsecamente, não comanda, não é político, não é ético, ou seja, são os interesses de setores da sociedade que dão a dimensão de sua presença nesta mesma sociedade.

A escola, orientada para a prática de uma pedagogia problematizadora, desconstruiria junto a seus educandos e junto a ela mesma, dentro do princípio dialético da educação, esses e outros engodos presentes nestes discursos circulantes.

Após essa exposição sobre o discurso pós-moderno e a desocultação de seu caráter conservador, caráter esse, que como já foi dito nas considerações iniciais, coloca mais desafios para a formulação de uma escola emancipatória, promotora de consciência crítica e de formação sócio-política, gostaria de levantar um último aspecto sobre a contribuição de Paulo Freire em direção à formulação da escola acima.

Este aspecto reside na centralidade, em sua obra, de se conhecer, de se investigar o universo temático do educando, para, a partir daí, através de uma análise feita interdisciplinarmente, estruturar os temas educacionais que,

na ação educativa, fermentarão a *práxis*.

Quando o saber do educando é incorporado à sua ação educativa, este percebe conscientemente que tem um conhecimento sobre o mundo, tem sua visão de mundo e percebe, também, que este conhecimento pode dialogar com outros conhecimentos sobre o mundo, para o benefício de ambos. Esse benefício do saber do educando e do saber sistematizado surge pois, da sua dialetização, que, dessa forma, cria novo saber, reorientando a teoria e a prática.

Numa dimensão mais ampla, esse educando, ao estudar criticamente a cultura brasileira durante sua formação escolar, perceberia que não só ele , individualmente, possui uma cultura, um saber sobre o mundo, mas também seu povo, que, nos diferentes momentos históricos e espaços geográficos, elaboraram uma visão de mundo, ora mais impregnada da condição de “hospedeiro” do colonizador, ora menos, e ora resistente a ela.

Dentro de uma ação educativa problematizadora, que articula dialeticamente as partes ao todo e o todo às partes, o ontem com o hoje e o hoje desafiando o amanhã, desocultando as contradições anestésicas mantidas em baixo relevo, poderia esse educando elaborar-se criticamente na mediação entre sua visão de mundo, a visão de seu povo, a visão de outros povos e os blefes dos conteúdos da “Indústria Cultural”.

Em termos de currículo, a incipiente presença de conteúdos escolares que explicitem as elaborações da cultura brasileira nas várias áreas do saber, dentro de seu percurso histórico, impossibilita que o educando realize esse diálogo entre essa cultura e a cultura universal, acabando, este, por incorporar apenas esta última no vácuo deixado pela ausência da primeira. Esse desenraizamento, que é uma forma de bloqueio da consciência, compromete a formação sócio-política do educando, uma vez que, ao ignorar sua cultura local, ignora sua história, ignora seus dilemas e acaba, portanto, por não

formular projetos de superação das ambigüidades desta, mas sim, engaja-se em projetos alheios a esses dilemas e até antagônicos aos projetos locais.

Muitas das reflexões aqui desenvolvidas, para serem concretizadas, dependem de mudanças a nível macro, como as políticas de formação de professores, a composição de currículos, e estas mudanças oscilam em função do poder político eleito. No entanto, enquanto que, em macro-escala, a construção de uma escola crítica, depende das forças que compõem o poder político, e estas, contudo, no caso brasileiro, em vez de circularem democraticamente tem se mantido concentradas nas mãos dos grupos econômicos, em micro-escala, a construção desta escola crítica, fermentadora da circulação de poder, depende do aproveitamento das muitas brechas existentes no cotidiano escolar, como as reuniões pedagógicas, os cursos de formação continuada.

Essa escola crítica, ao superar a semiformação em direção a formação da consciência crítica e sócio-política, estará trabalhando o saber como ferramenta da construção da democracia plena, caso contrário, estará contribuindo para a perpetuação da desigualdade social e sua inerente desumanização.

Resumo

Partindo da problemática da semiformação educacional imposta à escola de massa e caracterizada pela despolitização da cultura, o presente trabalho procura explicitar que esta escola acaba divergindo do seu projeto emancipatório original nascido da Revolução Francesa. Este projeto visava formar o homem autônomo, alheio a qualquer tutela. Este trabalho também procura situar historicamente a origem dessa semiformação no fenômeno da industrialização da cultura, resultado da revolução tecnológica.

Depois, procura evidenciar que a associação entre a industrialização da cultura e a tradicional metodologia “bancária” de ensino, que é marcada pela exclusão da voz e da cultura do educando como indivíduo e como povo da ação educativa, gera uma consciência bloqueada e distorcida acerca da realidade natural e da realidade social, acabando por resultar na formação de um aluno ingênuo sócio-politicamente e tutelado pelo discurso do mercado, que é, por essência, conservador do *status quo*.

Essa escola coloca em risco a formação de cidadãos democráticos e, por extensão, ameaça o próprio regime democrático.

Como alternativa à tutela do mercado, expressa pela “Indústria Cultural”, e à educação “bancária”, ainda muito presente, ambas preservadoras da ingenuidade sócio-política dos educandos, o presente trabalho recorre à metodologia problematizadora (P. Freire), que é essencialmente provocadora de reflexão, e à necessária inclusão do ensino crítico da cultura brasileira no currículo escolar como testemunho da nossa história, buscando assim fermentar a consciência crítica.

O presente trabalho ressalta que na problematização dos conteúdos da “Indústria Cultural”, se faz necessário confrontar sua “descrição” da realidade diretamente com a realidade vivida pelo educando, bem como recuperar o

contexto histórico onde o conhecimento foi gestado, elaborando o passado e articulando-o com o presente e o futuro.

Para finalizar, este trabalho assinala que as consciências desbloqueadas só operam a transformação da realidade desigual quando elas se materializam na *práxis* entre a teoria e a prática críticas.

Bibliografia

Adorno, W. T. (1986) A indústria Cultural, in: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática.

Adorno, W. T. (1995) Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Arantes, P. E.(1996) Vida e Obra, in: Os Pensadores - Adorno. São Paulo: Ed. Nova Cultural.

Bosi, A. (1992) Cultura Brasileira: temas e situações, São Paulo: Ed. Ática.

Brandão, C. R. (1985) A educação como cultura, 2a. ed., São Paulo: Ed, Brasiliense.

Eco, U, (1993) Apocalípticos e integrados, 5a. ed., São Paulo: Ed. Perspectiva.

Forquín, J.C. (1993) Escola e Cultura, Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (1980) Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987) Pedagogia do Oprimido, 17a. edição., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992) Pedagogia da Esperança - Um reecontro com a Pedagogia do oprimido, 3a edição., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitag, B.(1987) Política educacional e Industria Cultural, São Paulo: Cortez:Autores Associados.

Gadotti, M.(1989) Convite a leitura de Paulo Freire, São Paulo: Scipione.

Giroux, H.(1983) Pedagogia radical - subsídios, São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Kumar, K. (1997) Da sociedade Pós-industrial à Pós-moderna - Novas teorias sobre o mundo contemporâneo, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Paiva, V. P. (1980) Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Zuin, A.A.S. (1998) A indústria cultural e a formação dissimulada: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada. - Tese de Doutorado: Unicamp- Campinas.

