

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

ODAIR VIEIRA DA SILVA

TEORIA CRÍTICA, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO:
ANÁLISE REFLEXIVA DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA A
PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL DE 1990

MARÍLIA/SP
2015

ODAIR VIEIRA DA SILVA

**TEORIA CRÍTICA, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO:
ANÁLISE REFLEXIVA DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA A
PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL DE 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno

MARÍLIA/SP
2015

Silva, Odair Vieira da.

S586t Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir da reforma educacional de 1990 / Odair Vieira da Silva. – Marília, 2015.

108 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 101 -108.

Orientador: Sinésio Ferraz Bueno.

1. Educação. 2. Reforma do ensino - Brasil - 1990. 3. Neoliberalismo. 4. Teoria crítica. I. Título.

CDD 379

ODAIR VIEIRA DA SILVA

**TEORIA CRÍTICA, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO:
ANÁLISE REFLEXIVA DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA A
PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL DE 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr. Sinésio Ferraz Bueno

Universidade Estadual Paulista –UNESP – Marília/SP

2º Examinador: _____

Dr.^a Rosane Michelli de Castro

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília/SP

3º Examinador: _____

Dr. Genivaldo de Souza Santos

Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE – Pres. Prudente/SP

Marília, 20 de fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo simples fato de minha existência, pela saúde e por esses anos de estudos e pesquisas. À minha família, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e me inspirando em todos os momentos.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Filho – “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília/SP, em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno, que me ajudou no desenvolvimento deste trabalho.

Aos (Às) meus (minhas) amigos (as), que encontrei nas disciplinas realizadas e nos encontros programados.

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda a minha família, especialmente à minha mulher Cláudia Konstansky e aos meus filhos Gustavo K. Vieira e Débora K. Vieira, pela paciência, colaboração e pelo apoio em todos os momentos de minha vida. Aos meus amigos, que me auxiliaram em meus momentos de dúvidas. Eternamente, aos meus pais, Manoel e Geny (*in memorian*) pelo carinho e amor incondicional que me deram.

Epígrafe

*Para ser grande, sê inteiro:
Nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim, em cada lago, a lua toda
Brilha, que alta vive.*

Fernando Pessoa

TEORIA CRÍTICA, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO:
ANÁLISE REFLEXIVA DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR
DA REFORMA EDUCACIONAL DE 1990

RESUMO

O texto ora apresentado é decorrente de um projeto de pesquisa com enfoque temático centrado na análise reflexiva das políticas educacionais brasileiras, a partir da reforma educacional da década de 1990. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelos organismos financeiros supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), e suas consequências para educação escolar. A reflexão inicial se deu em torno da reorganização e da mundialização do capital, a partir da década de 1960. Para refletir sobre a materialidade histórica desses fatos e as demandas do capitalismo tardio, utilizamos os referenciais teóricos da Teoria Crítica. Nossa abordagem teórica se deu mediante as contribuições de Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, com base em dois conceitos frankfurtianos: “indústria cultural” e “semiformação”. Embora, na atualidade, a ideologia da reforma educacional tenha apregoado palavras de ordem como universalização, qualidade, equidade e eficiência dos serviços educacionais, o que percebemos, de fato, é o agravamento dos problemas educacionais. Nesse sentido, podemos concluir que, no decorrer das duas últimas décadas, as propostas neoliberais têm se intensificado e se cristalizado nos espaços escolares, embutindo posturas empresariais e economicistas à educação, favorecendo o predomínio da razão instrumental, da adaptação e do conformismo a realidade econômica e social vigente.

Palavras-Chave: Educação. Formação (*Bildung*). Semiformação (*Halbbildung*). Neoliberalismo. Teoria Crítica.

**CRITICAL THEORY, NEOLIBERALISM AND EDUCATION:
REFLECTIVE ANALYSIS OF REALITY BRAZILIAN EDUCATIONAL REFORM FROM
EDUCATION, 1990**

ABSTRACT

The text presented here is the result of a research project with thematic focus centered on reflective analysis of Brazilian educational politics, since the educational reform of the 1990s. The overall objective of the research was to analyze the neoliberal reforms imposed by corporations and supranational financial agencies, as the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank (WB) and its consequences for education. The initial reflection revolved around the reorganization and capital globalization, since the 1960s. To reflect on the historical materiality of these facts and the demands of late capitalism, we use the theoretical references of Critical Theory. Our theoretical approach has been done by the contributions of Max Horkheimer, Theodor Adorno and Herbert Marcuse, based on two frankfurtians concepts : "cultural industry" and "semiformation". Although today, the ideology of educational reform has proclaimed slogans as universal, quality, equity and efficiency of educational services, what we perceive indeed is the worsening of the educational problems. In this sense, we can conclude that during the last two decades, neoliberal proposals have intensified and crystallized in school spaces. These proposals have built business positions and economistic education, favoring the dominance of instrumental reason, the adaptation and conformity to current economic and social reality.

Keywords: Education. Formation (*Bildung*). Semiformation (*Halbbildung*). Neoliberalism. Critical Theory.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE FORMAÇÃO (<i>BILDUNG</i>)	17
1.1 O conceito de formação <i>Bildung</i> : contextualização e historicidade	17
1.2 O conceito de <i>Bildung</i>	27
1.3 A institucionalização da <i>Bildung</i>	32
CAPÍTULO 2 - <i>BILDUNG</i>, <i>HALBBILDUNG</i> E EDUCAÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO SOB O ENFOQUE DA ESCOLA DE FRANKFURT	37
2.1 A conversão da <i>Bildung</i> em <i>Halbbildung</i> : historicidade ...	40
2.2 A indústria cultural e a exclusão da formação pela semiformação	44
2.3 A semiformação <i>Halbbildung</i> e a perda da dimensão crítica e emancipatória da formação	48
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO LIBERAL E ASCENSÃO DA DOCTRINA NEOLIBERAL	54
3.1 Dos ideais liberais do século XVII ao liberalismo econômico do século XVIII	54
3.2 O liberalismo no século XIX	60
3.3 O liberalismo no século XX	62
3.4 A crise da década de 1970 e ascensão do neoliberalismo ..	65
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E SEMIFORMAÇÃO: ANÁLISE DA MANIPULAÇÃO IDEOLÓGICA DA FORMAÇÃO A PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE 1990	73
4.1 Teoria Crítica, neoliberalismo e educação	73
4.2 Agências internacionais, neoliberalismo e educação no Brasil	76
4.3 As reformas de ajuste estrutural e as novas tarefas e responsabilidades da educação escolar brasileira	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

No Brasil, nas duas últimas décadas, temos assistido a enormes mudanças conceituais e estruturais relacionadas às políticas sociais e à educação escolar. Essas mudanças configuram todo um processo de reforma e modernização do Estado e dos sistemas de ensino, pelos quais vários países do mundo estão passando sob a égide da doutrina neoliberal.

De acordo com a revisão de literatura escolhida para o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho, tais mudanças estão relacionadas a uma esfera maior que diz respeito à reestruturação do modo capitalista de produção, a partir da década de 1960. Desse contexto, advém a reorganização do papel do Estado frente às questões sociais e às profundas alterações na gestão e organização dos sistemas de ensino. No bojo dessas mudanças, podemos mencionar a implementação de novos modelos de gestão escolar que, de acordo com Oliveira (2000), tentam “[...] introjetar, na esfera pública, as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista” (p. 331).

Para efeito dessa análise, podemos aludir que, desde o início da década de 1990, temos constatado o acirramento das influências das corporações e de agências financeiras supranacionais, tais como o Banco Mundial¹ (BM) e o Fundo Monetário Internacional² (FMI), na formulação das políticas e ações públicas voltadas para a educação escolar brasileira. Entretanto, a análise dos censos escolares e dos resultados das avaliações externas tem demonstrado a face negativa desse processo.

¹ De acordo com Sandroni (2001), o Banco Mundial (*World Bank*) ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) é uma Instituição financeira internacional ligada a Organização das Nações Unidas (ONU). O Banco Mundial funciona como uma agência transnacional criada em 1944, na Conferência Internacional de Bretton Woods (em New Hampshire, Estados Unidos). Seu objetivo inicial era o de financiar projetos de recuperação econômica dos países atingidos pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com sede em Washington nos Estados Unidos, “[...] o banco fornece empréstimos diretos a longo prazo (15 a 25 anos) aos governos e empresas (com garantias oficiais), para projetos de desenvolvimento e assistência técnica” (p.56). O autor assevera que “o maior acionista do Banco Mundial é o governo dos Estados Unidos, que tem poder de veto sobre as decisões da organização. O banco opera por meio de duas agências filiadas: a Corporação Financeira Internacional e a Associação Internacional de Desenvolvimento” (Idem, *ibid*, p. 56).

² O Fundo Monetário Internacional (*International Monetary Fund*) é uma Organização Financeira Transnacional, também criada em 1944 na Conferência Internacional de Bretton Woods (em New Hampshire, Estados Unidos). Para Sandroni (2001), o FMI “[...] é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) com sede em Washington e faz parte do sistema financeiro internacional, ao lado do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)” (p. 246). Assim, “o Fundo Monetário Internacional foi criado com a finalidade de promover a cooperação monetária no mundo capitalista, de coordenar as paridades monetárias (evitar desvalorizações concorrenciais) e de levantar fundos entre diversos países-membros, para auxiliar os que encontrem dificuldades nos pagamentos internacionais” (Idem, *ibid*, p. 246). Como organização financeira o FMI oferece sua assistência, “[...] fiel a uma política do tipo monetarista (taxa cambial única e fixa, moeda conversível, corte nos gastos públicos, contenção salarial, etc.), que nem sempre corresponde aos interesses dos países que almejam o desenvolvimento, pois costuma provocar efeitos depressivos na economia, com custos sociais elevados” (Idem, *ibid*, p. 246).

Nesse contexto, Dourado (2007) ressalta que essas ações e políticas no campo educacional brasileiro “[...] não redundaram em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em uma realidade educacional excludente e seletiva” (p. 926).

Além desses fatores, para Feldmann (2009), na perspectiva neoliberal, torna-se comum empurrar para a escola questões mal resolvidas pela sociedade, tais como “[...] a inclusão social, o desemprego, a falta de oportunidade para jovens e adolescentes, imprimindo-lhe um caráter redentor” (p. 78). Para referida autora, tal posicionamento faz com que ocorra a redução do verdadeiro sentido da educação escolar relacionado à formação, produção do conhecimento e emancipação. Duarte (2012) enfatiza que, nesse cenário, a principal meta do pragmatismo neoliberal é a “[...] formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital” (p. 73).

É, por essa razão, portanto, que Suárez (1995) salienta que, no ideário neoliberal, ocorre uma ressignificação e uma reformulação dos conceitos e das categorias centrais do discurso educacional, tornando-o cada vez mais econômico e menos político. Assim,

[...] as noções de *igualdade* e *igualdade de oportunidades* – no início associadas ao imaginário democrático-liberal e, depois, convertidas em palavras de ordem durante o itinerário das lutas para a democratização das instituições sociais e políticas – são deslocadas paulatinamente pela noção de *equidade*, mais vinculada à ideia de acordo (*concertación*) entre desiguais. Além disso, as noções econômicas e tecnocráticas de *eficácia*, *produtividade*, *eficiência* e *êxito* tomam o lugar de outras, mais políticas, como a de participação *democrática na tomada de decisões*, ou relacionadas com problemas sociais, como a de *expansão quantitativa da matrícula escolar*. (p. 261, grifos do autor)

Para o estudioso, no que tange à reformulação do campo conceitual da ética pública e cívica, o paradigma “[...] da *ética do livre mercado* e do *consumo*: a *solidariedade* e a *cooperação* cedem lugar assim à competição e ao *mérito individual* como metas educacionais finais; ou, [...] como estratégias metodológicas para obter *maior rendimento* e *produtividade*”³ (Idem, *ibid*, p. 262, grifos do autor).

Nesses termos, são propostas medidas de racionalidade administrativa e de ajuste estrutural que, segundo Torres (1995), implicam a diminuição da participação financeira do Estado na educação, fazendo com que a redução do papel do Estado e a crescente interferência das agências internacionais nas políticas públicas brasileiras ocultem seus

³ O estilo discursivo dos numerosos documentos e textos preparados por organismos de crédito e de cooperação internacional (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, CEPAL, etc.), orientados a promover e “recomendar” a “modernização” dos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, é um dos exemplos mais ilustrativos desta transformação terminológica (SUÁREZ, 1995, p. 262).

verdadeiros interesses ligados ao predomínio da razão instrumental e a imposição de características neocoloniais.

Como resultado dessas propostas, o que percebemos, pois, é um ataque da ideologia neoliberal a educação pública brasileira, que se executa por meio das diretrizes da reforma educacional a partir de 1990. A investida neoliberal aspira danificar os princípios “[...] de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (GENTILI, 1995, p. 244), ao mesmo tempo em que intenta “[...] *despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas*” (Idem, *ibid*, p. 244-245, grifos do autor).

Para analisar a materialidade histórica das políticas educacionais brasileiras a partir reforma educacional de 1990, recorreremos aos aportes teóricos da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt, que se refere a um movimento filosófico alemão da primeira metade do século XX, composto por dissidentes do movimento marxista. Dentre os principais filósofos da Teoria Crítica podemos destacar Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Nossa abordagem teórica se dará mediante as contribuições desses pensadores, com base em dois conceitos frankfurtianos: a indústria cultural e a semiformação.

Nesse trabalho, o conceito de indústria cultural é entendido dentro das perspectivas teóricas de seus formuladores, Theodor Adorno e Max Horkheimer, desde a publicação da obra *Dialética do Esclarecimento*, em 1947. O termo indústria cultural foi empregado pelos autores para designar a indústria da diversão de massa, que busca a homogeneização, dos comportamentos e a massificação das pessoas, destituindo-as da reflexão e da crítica. Para Maar (1995),

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, a situação vigente. [...] a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. (p. 21)

Já a semiformação é entendida como um processo culturalmente regressivo com o qual ocorre à abdução da dimensão crítica da formação, induzindo o processo formativo dos indivíduos apenas pelo viés da adaptação, incapacitando-os para experimentar o mundo de maneira autônoma (BUENO, 2003). No que tange à razão instrumental, entendemos como a transposição da lógica que rege o processo de produção material para o processo de desenvolvimento do ser humano e da razão. Desse modo, a razão instrumental se torna num

tipo de razão calculista e manipuladora, que se ajusta a utilidades e resultados, e está voltada para ser mais um instrumento de alienação e de poder (SILVA, 1997).

De acordo com Bueno (2003), “a Teoria Crítica revela-se um instrumento importante para a análise educativa por nos apresentar o processo histórico de constituição da razão em sua dialética” (p. 23). Nesse entendimento, partimos do pressuposto da existência do interesse da doutrina neoliberal na manutenção de uma educação escolar instrumental, elitista e dual.

Desse modo, de acordo com os aportes teóricos da Escola de Frankfurt, podemos inferir que as políticas públicas para educação escolar brasileira, engendradas com a reforma educacional da década de 1990, buscaram reforçar o legado cultural dos estratos “[...] dominantes de estabelecer consensos pelo alto, cooptando intelectuais e lideranças vinculadas às classes populares para manter e reproduzir uma das sociedades capitalistas mais desiguais do mundo” (FRIGOTTO, 2005, p. 221-222).

Diante disso, cabe-nos a seguinte indagação: À luz da Teoria Crítica, quais são as principais consequências da implementação dos programas e das políticas públicas, desde a reforma educacional brasileira na década de 1990, para a formação dos nossos escolares?

Por conseguinte, levantamos a hipótese de que tais programas e políticas fazem parte de um processo internacional mais amplo, fundamentado no projeto neoliberal e tutelado pelas agências transnacionais para a conquista da hegemonia e do controle econômico, político e social. Ao mesmo tempo, esse processo tem provocado profundas mudanças nos conceitos de qualidade educativa, bem como o acirramento dos processos de semiformação e má formação, fazendo com que haja um predomínio da razão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo.

Todavia, é importante observar que as manifestações da indústria cultural e da semiformação são anteriores à disseminação da doutrina neoliberal na educação; aqui, destacamos, também, o fato de que as consequências dos fenômenos estudados pela Teoria Crítica se tornaram ainda mais acirrados na realidade educacional brasileira com a implantação das teorias neoliberais, a partir da última década do século XX.

O principal objetivo deste trabalho, portanto, foi analisar as reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelos organismos financeiros supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), e suas consequências para educação escolar. Como objetivos específicos, buscou-se descrever os mecanismos de controle e subordinação das políticas educacionais brasileiras aos organismos e às corporações transnacionais; investigar os processos regressivos da conversão da formação em

semiformação e identificar as principais ações dos programas e das políticas neoliberais relacionadas à manutenção de uma educação escolar instrumental, elitista e dual.

Para alcançar os objetivos propostos, primeiramente, foi feito um amplo levantamento bibliográfico sobre publicações alusivas ao tema. Essa parte da pesquisa ocorreu tendo como suporte o acervo da biblioteca da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp – Campus de Marília, bem como acervo particular do autor e de outras bibliotecas públicas estaduais e federais.

A metodologia de pesquisa adotada se caracterizou por um estudo qualitativo, que, de acordo com Richardson (1989), justifica-se “[...] por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (p. 38). O procedimento metodológico empregado foi o da pesquisa exploratória, “[...] que é um tipo de pesquisa que visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1996, p. 45),

A pesquisa exploratória assumiu um papel de técnicas de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Segundo Severino (2002) e Trivinos (1992), toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou as técnicas empregados, sendo que o levantamento de dados por meio destes dois tipos de pesquisa (bibliográfica e documental) se constituiu na primeira etapa de investigação.

A pesquisa bibliográfica abrangeu uma ampla bibliografia já elaborada em relação ao tema em estudo, desde publicações, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, dissertações e teses; sua finalidade foi a de colocar o pesquisador em contato direto com o máximo possível da publicação sobre o tema de pesquisa (GIL, 1996).

As principais fontes consultadas foram: livros (edições sobre a história das políticas públicas da educação brasileira; reorganização do capitalismo mundial; as contribuições da teoria crítica para o entendimento da realidade educacional brasileira; gestão e organização da educação pública brasileira; doutrina e políticas neoliberais e globalização), jornais (cadernos de política e educação), periódicos especializados (publicações regionais, estaduais e nacionais), bem como revistas e sites especializados em educação, como a coleção de revistas e artigos científicos da rede Scielo e publicações do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Caderno Cedes.

A pesquisa empreendeu, igualmente, uma ampla investigação documental sobre o tema. As fontes de dados documentais utilizadas foram dos seguintes tipos: arquivos municipais, estaduais e nacionais, como documentos oficiais, publicações parlamentares, projetos de lei, relatórios e documentos jurídicos (GIL, 1996).

Quanto à elaboração do trabalho em si, este foi organizado em quatro capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, procura-se refletir sobre a inscrição histórica do conceito de *Bildung* (formação) surgido na Alemanha, no final do século XVIII. O texto se inicia com uma análise preliminar sobre a contextualização histórica da formulação desse conceito, relacionando-o às mudanças provocadas pelo Iluminismo francês e a *Aufklärung*⁴ alemã. Na sequência, são analisadas as principais características desse período histórico e sua relação com as mudanças ocorridas na literatura e pedagogia pelos movimentos do Iluminismo tardio e do idealismo alemão. Diante disso, o presente texto decorrente dos estudos realizados apresenta os motivos pelos quais a educação se consolidou como propulsora da formação e da vida social do século XVIII, tendo a Alemanha como seu epicentro, por meio do conceito de *Bildung*. São analisados, além disso, os projetos de reforma das instituições escolares alemãs do século XIX e a institucionalização da *Bildung* como conceito de formação e identidade cultural.

No segundo capítulo, buscamos analisar, sob os aportes teóricos da Escola de Frankfurt, a conversão da *Bildung* germânica (formação cultural) que orientava a razão prática e defendia a liberdade e os valores do espírito humano em *Halbbildung* (semiformação). Desse modo, procuramos refletir sobre os principais acontecimentos que fizeram com que, paulatinamente, os processos de formação da *Bildung* fossem reduzidos à dimensão da racionalidade técnica-instrumental, cedendo lugar à submissão, à adaptação e à lógica de dominação. Ao longo das análises, procuramos tratar das estratégias assumidas pela indústria cultural para promover a semiformação e a efetivação dos mecanismos de controle social.

Já no terceiro capítulo, serão abordados temas relativos ao surgimento do pensamento liberal, presentes desde o século XVII, que fizeram emergir, na sociedade europeia, um modo de vida liberal burguês e um novo paradigma econômico baseado na liberdade e na iniciativa privada. Do mesmo modo, procuramos abordar a fase científica da economia iniciada no século XVIII e a fundação das duas Escolas Liberais, os Fisiocratas, na França, e Escola Clássica Liberal, na Inglaterra. Seguindo essa linha, apresentamos resultados das investigações desenvolvidas com o objetivo de refletir sobre o surgimento do Estado Liberal, em sua fase imperialista, e a integração entre o progresso técnico e o capital no século XIX, que geraram um forte automatismo do mercado e sua consequente irracionalidade econômica. Procuramos, da mesma forma, aludir sobre o surgimento da doutrina econômica keynesiana e neoliberal ao longo do século XX. Basicamente, o foco das ponderações desse capítulo

⁴ *Aufklärung* ou Esclarecimento nome dado ao movimento intelectual iniciado na Alemanha do século XVIII semelhante ao Iluminismo francês.

incidiu no estabelecimento da doutrina neoliberal, na segunda metade do século XX, bem como em suas principais consequências para as políticas públicas educacionais brasileiras.

Por fim, no quarto capítulo, adentramos na esfera da discussão sobre o alinhamento do Estado com a doutrina neoliberal e a reforma educacional brasileira de 1990. Nessa perspectiva, buscamos atentar para as estratégias do projeto neoliberal voltados à manipulação ideológica da educação escolar e ao acirramento da crise de formação cultural, manifestada na conversão da formação (*Bildung*) em semiformação (*Halbbildung*). Tendo Adorno (2010) e Bueno (2003) como referências, nos propusemos a analisar a racionalidade instrumental do ideário neoliberal para o reducionismo do processo de formação que tem desfavorecido os parâmetros de emancipação e autonomia dos indivíduos, cedendo lugar à adaptação e a submissão progressiva à lógica de dominação.

No que tange à interferência das agências internacionais, o Banco Mundial e o FMI, na definição das políticas públicas para educação escolar brasileira, nossa análise se encaminhou para o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital. Desse modo, serão consideradas as reformas estruturais do Estado e as mudanças organizacionais e pedagógicas, dando enfoque aos seguintes temas: gestão, avaliação, formação de professores, inclusão, currículo e ensino técnico-profissionalizante.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE FORMAÇÃO (*BILDUNG*)

Em seu texto *A idéia de formação na modernidade*, Bolle (1997) procurou esboçar a trajetória do conceito de *Bildung* sob a acepção germânica ligada à formação, fato esse que, também, se deu na publicação *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*, Weber (2011); ambas as referências mencionadas serviram de escopo para a elaboração do presente capítulo.

Inicialmente, foi realizada uma contextualização histórica do conceito formação *Bildung*, desde o seu surgimento na Alemanha do século XVIII, relacionando-o às mudanças históricas do Iluminismo e da *Aufklärung* alemã. Em seguida, apresentamos a polissemia do conceito de *Bildung*, como formação, destacando, dentre suas principais tendências, o classicismo, o neo-humanismo, o romantismo e o idealismo.

Por fim, desenvolvemos uma reflexão em torno da institucionalização da *Bildung* nas entidades de Educação Básica e Superior da Alemanha, nos séculos XIX e XX, segundo as contribuições de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) e Wilhelm von Humboldt (1767-1835), bem como as repercussões pedagógicas do modelo alemão de educação e cultura ligadas ao conceito de *Bildung*.

1.1 O conceito de formação *Bildung*: contextualização e historicidade

De acordo com Bolle (1997), “o conceito moderno de *Bildung* surgiu na Alemanha a partir de fins do século XVIII” (p. 14). Möllmann (2010) salienta que as principais características desse período histórico estavam ligadas às mudanças ocorridas na “[...] literatura e pedagogia pelos movimentos do iluminismo tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo” (p. 5-6).

A definição do conceito moderno de *Bildung* se deu entre os anos de 1770 e 1830. Para Möllmann (2010), “as teorias clássicas da *Bildung* são uma resposta à situação histórica daquela época. Uma época em que a sociedade burguesa se liberta do feudalismo e dos regimes absolutistas, em seu ápice durante a Revolução Francesa” (p. 6).

Cambi (1999) reforça que esse período completou os processos de laicização e emancipação dos poderes por parte dos povos e dos Estados, que foram típicos do mundo moderno, dando ao século XVIII o justo título de

[...] divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo: decanta as estruturas profundas, realiza as instâncias-guia do primeiro, contém os ‘incunábulo’ do segundo. E a laicização aliada ao reformismo (político e cultural sobretudo) são as bases que sustentam este papel do século das Luzes. (p. 324)

Para esse autor, o século XVIII também operou uma profunda transformação educacional, que foi orientada pela difusão das *Lumières*, da *Aufklärung* do iluminismo, fazendo com que a educação se consolidasse como propulsora da formação, da vida social e das estratégias da sua transformação, tendo a Alemanha como seu epicentro, por meio do conceito de *Bildung*. Para Weber (2011),

[...] o conceito de *Bildung* (Formação, Cultivo) – “matéria-prima” da literatura, filosofia e pedagogia alemãs do final do século XVIII e início do século XIX – representa a suma e o corolário do projeto de autonomização do sujeito cognoscente e moral, por meio do qual a modernidade filosófica se institui e se afirma, e que, no âmbito das análises e discussões sobre formação, cultivo e educação, é forjado um espaço privilegiado de aprofundamento e alargamento das perspectivas da modernidade. (p.37)

Retornando ao campo educacional, de acordo com Cambi (1999), o século das Luzes é responsável por uma grande mudança, colocando em evidência a educação como instrumento de formação intelectual e moral, submetendo tal formação ao domínio da razão. Na opinião do mencionado autor,

São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico). (p. 336)

Nesse contexto de mudanças, a educação europeia sofreu grandes abalos em suas teorias e instituições. Todavia, apesar de a França ter sido o berço da conflagração dessas ideias, a mesma não apresentou mudanças de grande relevo em suas instituições educacionais e a Inglaterra, por sua vez, ainda permanecia indiferente. Logo, as transformações do panorama educativo tiveram início na Prússia e na Áustria, que “[...] se delinearam como eixo central das reformas escolares, em toda ordem e grau, reformas essas capazes de tornar a instituição escola mais funcional para o desenvolvimento da sociedade capitalista e burguesa” (CAMBI, 1999, p. 336 -337).

Bolle (1997) assevera que esses Estados eram regidos por uma forma de governo em que se mesclava o absolutismo tardio ou o despotismo esclarecido. Desse modo, as mudanças educacionais estavam relacionadas ao fato de que sua aristocracia procurava se adaptar às exigências econômicas e à realidade tecno-social do século da razão, contexto em que os Estados alemães passaram a investir na organização de bons sistemas educacionais.

Com isso, a Alemanha foi à pioneira no processo de reforma educacional, que perdurou durante um longo período do século XVIII; contudo, foi somente no final desse século que ocorreram grandes inovações pedagógicas ligadas aos principais expoentes da filosofia alemã. A reforma educacional alemã do final do século XVIII foi definida por modelos pedagógicos de grande empenho filosófico ligado às teorias de Johann Bernhard Basedow (1723-1790), Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), Johann Gottfried Herder (1744-1803) e, posteriormente, por Immanuel Kant (1724-1804) (CAMBI, 1999).

Na Prússia e na Áustria, seguindo no século XVIII, o Estado assume a função pedagógica que estava a cargo da Igreja. Na Prússia de Frederico II, em 1763, é imposta a obrigatoriedade escolar dos 5 (cinco) aos 14 (quatorze) anos, além da criação da Universidade de Halle. O Estado prussiano cria uma comissão superior de instrução pública e controla o acesso à universidade por meio de um exame. Na Áustria de Maria Teresa e José II, a instrução escolar passa a ser controlada pelo Estado que cria escolas normais para a formação de professores e os tornam funcionários do Estado (Idem, *ibid.*).

Por outro lado, no que tange às concepções pedagógicas, destacamos a figura de Basedow, que desenvolve um sistema educacional por meio de escolas técnicas e profissionais. Bolle (1997) salienta que, nessa concepção, a educação era vista pela ótica do utilitarismo, pois a formação estava relacionada aos rendimentos econômicos e ao bem-estar social, acentuando-se, assim, “[...] os aspectos pragmáticos da educação (cf. o inglês *training*), no sentido de canalizar todas as energias para os interesses do Estado” (p. 16).

No entanto, a primazia da educação por parte do Estado, com o intuito de garantir o bem-estar social e a felicidade do indivíduo e da sociedade, foram questionados pelo viés da educação como instrumento de emancipação individual e coletiva. Conseqüentemente, com base nos princípios de emancipação, vinculou-se à ideia de *Bildung* “[...] algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se” (Idem, *ibid.*, p. 17).

No plano mais teórico, temos a contribuição de Lessing, com a publicação do ensaio sobre a *Educação do gênero humano* (1771-1780). Nessa obra, são delineados os princípios-chave do pensamento Iluminista, procurando abarcar toda a evolução histórica da

humanidade. Não obstante, em 1773, Herder publica *Filosofia da história para a educação da humanidade*, em que o autor qualifica a educação alemã como descentrada e fragmentada “e aponta, na ‘humanidade’, o novo princípio animador da pedagogia: numa humanidade-nação que deve afirmar-se como novo ideal de formação” (CAMBI, 1999, p. 339).

Para Bolle (1997), coube a Herder a emancipação da ideia de formação, pois

O conceito de *Bildung* começou a adquirir maior peso e vida própria em relação a “educação”, sempre que entraram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto. Herder opõe explicitamente à educação e ao ensino, realçando que ela é “autoformação” e “atuação viva”. Não apenas de indivíduos isolados, mas de povos inteiros e mesmo da humanidade. No contexto do Classicismo, do Romantismo e do Idealismo alemão, o conceito de *Bildung* sofreu uma valorização e ampliação enormes. Ultrapassou as noções de “educação”, “progresso” e mesmo de “*Aufklärung*”, tomando seu lugar ao lado dos conceitos de “espírito”, “cultura” e “humanidade”. *Bildung*, segundo Herder, é o conceito central para todos os que estão empenhados no desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano. (p. 17-18)

A migração semântica da ideia da *Bildung* e a sua secularização por meio da *Aufklärung* fizeram com que a mesma adquirisse extrema importância. Nesse sentido, com o advento da “modernidade, chegaram os ‘tempos da formação’ (“*Zeiten der Bildung*”⁵), em que o desenvolvimento espiritual e ético do indivíduo é visto em analogia com o caminhar da humanidade” (Idem, *ibid*, p.18).

Contudo, Kant, opondo-se a esses paradigmas educacionais, coloca o sujeito moral como “[...] centro dessa renovação pedagógica, colhendo, nele, o fator-chave da humanidade e da sua educação” (CAMBI, 1999, p. 339). Desse modo, Kant realiza uma

[...] revisão crítica dos fundamentos do saber e do agir iluministas através da crítica da razão (teórica e prática), que dá início a uma pedagogia rigorista, destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo “caráter” e pelo domínio que nele exerce a racionalidade universal. (Idem, *ibid*, p. 355)

O perfil do pensamento pedagógico kantiano estava relacionado às teorias de Rousseau e de Basedow. Do primeiro filósofo, Kant se nutre do naturalismo e de suas concepções sobre a infância e a primeira educação, bem como se contrapõe às teorias rousseauianas em torno da natureza e da moralidade. Nesse sentido, Kant “[...] fixa a moralidade como fim específico da educação e reclama um papel mais central para a disciplina e a autoridade” (CAMBI, 1999, p. 361-362). Já do segundo, Kant assimila a correção dos erros tradicionais da educação ligados aos valores, à disciplina, à ética e aos objetivos civis. Desse modo, para Kant, o processo educativo deveria estar vinculado a quatro componentes ideais:

⁵ Horas de treinamento.

[...] a disciplina (freio da “selvageria”, da animalidade), a cultura (“instrução” e “ensinamento”), a educação em sentido estrito (que socializa o homem e o “refina” através das boas maneiras e da cortesia), a moralidade (como capacidade de escolher os “fins bons”). (CAMBI, 1999, p. 363)

Com a eclosão da Revolução Francesa, em 1789, a instrução pública passa a fazer parte da pauta de reivindicações, provocando uma intensa mudança na tradição escolar daquele país. O sistema educativo francês, sobretudo da fase jacobina e napoleônica, torna-se um modelo para a educação europeia, fornecendo “[...] os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto” (Idem, *ibid*, p. 365). Além desses fatores, a reforma escolar francesa provocou uma intensa reflexão sobre a função das instâncias formativas incluindo as festas,

[...] o teatro, a pintura e a poesia também devem trabalhar para educar os valores republicanos e revolucionários, devem intervir nos momentos de festa e executar um complexo circuito de educação civil, que integra e suporta o mesmo trabalho ideológico (no sentido laico e científico) desenvolvido pela escola. (Idem, *ibid*, p. 368)

Todavia, Weber (2011) destaca que, apesar da influência filosófica do Iluminismo francês, na Alemanha do final do século XVIII, a cultura francesa era caracterizada por reações contrastadas, sendo uma negativa e outra positiva.

[...] 1º. Reação negativa: expressa, nos movimentos literários *Sturm und Drang*⁶ e no Romantismo, pela rejeição tanto da supremacia das letras francesas assim como dos valores e dos costumes franceses, servindo também como crítica feroz da superficialidade das cortes alemãs que de bom grado se submetiam ao domínio irrestrito do gosto francês, contentando-se em imitá-lo; 2º. Reação positiva: expressa na anuência aos princípios da revolução. Hegel, Hölderlin e Schelling, colegas de Seminário de Tübingen, plantam a “árvore da liberdade”, em explícita homenagem à revolução; Kant atrasa seu pontual passeio diário pelo qual os habitantes de Königsberg regulavam seus relógios – assim conta a lenda – para poder receber um jornal com informações dos acontecimentos revolucionários; Fichte, por sua vez, em seu texto *Considerações sobre a Revolução Francesa* (1793), manifesta-se favoravelmente ao empreendimento revolucionário de mudança do contrato social uma posição progressista em matéria de filosofia política e teoria do Estado. Apenas os desdobramentos da Revolução – a era do terror e o expansionismo napoleônico – poriam em xeque aquela anuência. (p. 41)

De acordo com Châtelet, Duhamel e Pisier (2009), a Revolução Francesa foi recebida com grande entusiasmo pela *intelligentsia* europeia. A exceção ficou a cargo de Kant, Fichte e Hegel, na Alemanha, bem como Thomas Paine, na Inglaterra, que, poucos anos após o processo revolucionário, recuaram em seu apoio e, em alguns casos, demonstraram grande hostilidade às vitórias militares francesas, ao terror e ao nacionalismo exacerbado da república

⁶ Tempestade e ímpeto.

francesa. Surgem, então, as reações nacionalistas, culminando com a publicação *Discursos à nação alemã* (1807), de Fichte, exaltando a língua, o passado e a cultura alemã. Nessa obra, a cultura alemã é expressa como “[...] a única que sabe pensar a vida em termos de razão – atestam que a Alemanha é a Nação por excelência, a Nação absoluta. Ela só foi rebaixada por que se esqueceu do seu Eu. A educação filosófica dar-lhe-á a energia para voltar a forjá-la” (CHÂTELET, DUHAMEL e PISIER, 2009, p. 92).

Nesse sentido, Weber (2011) salienta que, apesar das divergências entre os filósofos iluministas e os revolucionários, existia um ponto de acordo inquestionável, que estava ligado ao valor atribuído à educação. Os filósofos iluministas e os revolucionários exprimiam uma confiança incondicional à educação e em sua capacidade regenerativa do ser humano. Com isso, à educação caberia a tarefa

[...] de conformar “homem e mundo” às novas realidades abertas pelas revoluções francesa e industrial, criando as condições para o desenvolvimento daquele modelo de sociedade, sentido em que será objeto de institucionalização; ora, ela será objeto de uma consideração que a toma como ingrediente geral de reflexão que situa a própria humanidade como resultado da educação. Poder-se-ia aqui afirmar que a primeira concepção corresponde a um modelo utilitário de educação; ao segundo, um modelo filosófico humanista, correspondente ao desenvolvido pelos iluministas na França e pelos filósofos neo-humanistas e idealistas na Alemanha. (p. 40)

Ainda no curso do século XVIII, além da Revolução Francesa, outro fenômeno de cunho econômico-social colaborou para a transformação da vida europeia e do mundo ocidental: a Revolução Industrial, concebida por uma série de acontecimentos que promoveram “[...] a revolução agrícola e a acumulação de capital que esta promove, até a invenção das máquinas, a libertação da força de trabalho dos campos, o crescimento do mercado em nível mundial, os processos de urbanização, etc.” (CAMBI, 1999, p. 369).

Para o autor em questão, a Revolução Industrial transformou radicalmente a sociedade moderna “[...] no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila) na consciência individual – produzindo uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito econômico (o operário)” (CAMBI, 1999, p. 370).

Tal Revolução, além dos fatores já assinalados, favoreceu a formação da consciência histórica da burguesia ascendente. Essa classe social “[...] percebe sua importância nas transformações sociopolíticas, econômicas e mesmo culturais que estão se sucedendo” (ODALIA, 2006, p. 160). Ao mesmo tempo, surge um ideal de felicidade, numa perspectiva coletiva, por meio de um projeto de sociedade, criando-se elementos específicos para que “[...] a educação, a produção de alimentos, a fabricação de coisas de que precisavam – tecidos,

roupas, máquinas, etc. – aumentasse em tal nível que deixasse de ser privilégio de poucos para ser uma possibilidade de todos” (ODALIA, 2006, p. 160).

De acordo com Hobsbawm (1977), a Revolução Industrial foi um dos acontecimentos históricos mais importantes do mundo, desde a invenção da agricultura e das cidades. Devido a essa Revolução, acentuou-se o crescimento populacional, além do progresso e do desenvolvimento da produção, do comércio e da racionalidade científica e econômica.

Para Elias (1994), essas três nações – França, Inglaterra e Alemanha – tiveram um papel primordial para a concepção dos conceitos de consciência nacional, de sociedade ocidental e de civilização. O autor assevera que, a partir do século XVIII, a sociedade ocidental europeia intensifica sua pretensa hegemonia sobre as demais sociedades primitivas ou contemporâneas, julgando-se superior e orgulhando-se por seu “[...] nível de tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica, ou visão de mundo, e muito mais” (p. 23). Ainda para ele, essas características representam uma parte dos atributos do conceito de civilização. Elias (1994) acrescenta, ademais, a esse conceito fatos relacionados às ideias religiosas, aos costumes, à arquitetura, aos relacionamentos entre homens e mulheres, à culinária e à organização judiciária.

Todavia, Elias (1994), continuando, ressalta que esse conceito não tem o mesmo significado para ingleses, franceses e alemães. Para os ingleses e franceses, o conceito de civilização se “[...] resume a uma única palavra: seu orgulho pela importância de suas nações para o progresso do Ocidente e da humanidade” (Idem, *ibid*, p. 23-24). Já na concepção dos alemães, civilização ou *Zivilisation*,

[...] significa algo útil, mas, apesar disso, apenas um valor de segunda classe, compreendendo apenas a aparência externa de seres humanos, a superfície da existência humana. A palavra pela qual os alemães se interpretam, que mais do que qualquer outra expressa-lhes o orgulho em suas próprias realizações e no próprio ser, é *Kultur*. (Idem, *ibid*, p. 24)

Uma das diferenças, portanto, entre o conceito de “civilização”, para ingleses e franceses, e de *Kultur*, para os alemães, reside na compreensão de que, para ingleses e franceses, “[...] civilização pode se referir a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais” (ELIAS, 1994, p. 24). Enquanto, para os germânicos, o conceito de *Kultur* faz menção “[...] a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro” (Idem, *ibid*, p. 24).

Outra diferença apontada por Elias (1994) dá conta de que o conceito de civilização para os ingleses e franceses tem a função de descrever um processo ou um movimento

constante de expansão de grupos e culturas colonizadoras. Já o conceito alemão de *Kultur* busca expressar a individualidade de um povo que teve sua unificação territorial e política tardia para os padrões ocidentais.

Sob esse panorama, Weber (2011) aduz que, no século XVIII, a Alemanha, em comparação com as demais nações europeias, estava numa situação de extremo atraso econômico relacionado à falta de unidade política, às características agrárias e à escassez de sua população, bem como à baixa produção de carvão. Devido a essas características, a Alemanha não desenvolveu uma classe burguesa forte, a pequena burguesia alemã “[...] buscava, na cultura, sua forma de identidade e sustentava, nesse terreno, ideais individualistas e, segundo alguns estudiosos, apolíticos” (p. 43).

Segundo Elias (1994), a burguesia alemã do século XVIII é relativamente subdesenvolvida e busca, na reflexão e nos livros, “[...] seu refúgio e domínio, e as realizações na erudição e na arte, seu motivo de orgulho. Dificilmente existe, para essa classe, oportunidade de ação política, de metas políticas” (p. 43). Além dessas características, para essa burguesia,

[...] o comércio e a ordem econômica, em conformidade com a estrutura da vida que levam e da sociedade onde se integram, são interesses marginais. O comércio, as comunicações e as indústrias são relativamente subdesenvolvidos e ainda necessitam, na maior parte, de proteção e promoção mediante uma política mercantilista, e não de liberação de suas restrições. O que legitima a seus próprios olhos a *intelligentsia* da classe média do século XVIII, o que fornece os alicerces à sua autoimagem e orgulho, situa-se além da economia e da política. Reside no que, exatamente por esta razão, é chamado de *das rein Geistige* (o puramente espiritual) em livros, trabalhos de erudição, religião, arte, filosofia, no enriquecimento interno, na formação intelectual (*Bildung*) do indivíduo, principalmente através de livros, na personalidade. Em consequência, os lemas que expressam essa autoimagem da classe intelectual alemã, termos tais como *Bildung* e *Kultur*, tendem a traçar uma nítida distinção entre realizações nas áreas que acabamos de mencionar, esta esfera puramente espiritual (concebida como a única de valor autêntico), e a esfera política, econômica e social, em contraste frontal com os lemas da burguesia ascendente na França e Inglaterra. O destino peculiar da burguesia alemã, a sua longa impotência política, e a tardia unificação nacional, atuaram continuamente na mesma direção, reforçando conceitos e ideias desse tipo. (ELIAS, 1994, p. 43-44)

Desse modo, ao longo do século XVIII e XIX, o ideário da burguesia alemã atribuiu à cultura uma grande valorização. Para essa tarefa,

[...] a educação teria um papel decisivo na construção da sua própria hegemonia política, econômica e cultural. Se os homens não deveriam mais ser divididos pelo nascimento, a educação deveria torná-los iguais, ao menos formalmente. A este respeito, convém acrescentar que, sendo este um princípio da sociedade burguesa de maneira geral, a temática da educação converter-se-ia em um dos componentes mais importantes para a formação da moderna cultura alemã. (WEBER, 2011, p. 44)

A valorização da educação e da cultura, por parte da classe burguesa alemã, era uma realidade desde os primórdios do século XVIII e isso intensificou-se e adentrou o século XIX, sendo que foi, exatamente nesse século, “[...] que se afirmou com toda a intensidade o princípio da educação enquanto ‘cultivo de si’, *Bildung*” (WEBER, 2011, p. 44).

Paralelamente, a Revolução Industrial do século XVIII impôs à sociedade moderna e contemporânea uma atenção especial aos processos educativos: “a instrução afirmou-se como direito universal e como tarefa social” (CAMBI, 1999, p. 394). Na mesma linha de raciocínio, o trabalho impôs-se como um dever social e se afirmou como elemento primário de formação, tanto que Hegel, na publicação de sua obra *Fenomenologia do espírito* (1807), ponderou “[...] o operar como elemento de passagem ao espírito objetivo, à cultura e à produção de saberes específicos e articulados” (HEGEL, 1992 *apud* CAMBI, 1999, p. 396).

Tanto em Hegel, como em Goethe, o conceito de *Bildung* aparece associado à ação prática e ao trabalho. No pensamento de Hegel, *Bildung* se apresenta como elemento definidor e resultado do processo cultural, “[...] a partir de sua *Propedêutica filosófica*, ruptura com o imediato e passagem do particular ao universal, mais ainda, elevação ao universal, conotando aprimoramento, engrandecimento” (SUAREZ, 2005, p. 194).

Na concepção de Hegel, *Bildung*, como trabalho, denotava formação prática, formação de si pela formação das coisas. Tanto que, no capítulo que discorre sobre a dialética do Senhor e do Escravo, em *Fenomenologia do Espírito*, Hegel afirmava que “a consciência escrava se liberta por um processo de formação: à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma a si mesma” (HEGEL, 1992 *apud* SUAREZ, 2005, p. 194).

Com relação à obra de Goethe, Suarez (2005) assevera que

Os anos de viagem de Wilhelm Meister, sequência de *Os anos de aprendizado*, o protagonista inscreve-se no círculo dos deveres e tarefas, se esforça nos limites de uma atividade determinada – é levado a descobrir-se em meio aos diversos encargos e provas da vida material e social. Este círculo concreto é, por um lado limitador. Por outro, uma contrapartida dialética, essa auto-responsabilização tem efeito universalizante: uma vez “apropriada”, a ocupação não é mais limite para o indivíduo. No dizer de Goethe, “a única coisa que ele faz bem”, o homem “vive o símbolo de tudo o que é bem feito”. (p. 194)

Segundo Berman (1984 *apud* SUAREZ, 2005), pois, tanto Hegel como Goethe tinham ampla consciência sobre a moderna cultura do trabalho. Para esses autores, o conceito de *Bildung* se diferenciava da concepção da universalidade do Esclarecimento (*Aufklärung*), devido à *Bildung* estar relacionada à prática e à liberdade.

Essa função sociopolítica e ideológica da educação tinha como objetivo “[...] a formação do homem vista como exercício da liberdade e da participação na vida coletiva, econômica e social” (CAMBI, 1999, p. 409). Assim, na Alemanha, como legado do *Sturm und Drang*, a produção intelectual

[...] torna-se intérprete dessa ideologia da liberdade, ainda que de maneira diversa, também em Hegel (cuja Fenomenologia do espírito é um itinerário pedagógico, governado pelo alvo da liberação operada como autoconsciência filosófica), também em Herbart (cuja pedagogia visa uma formação individual elaborada segundo um modelo de homem livre, crítico e responsável), ou em Marx, sobretudo no jovem Marx (no qual a educação é desalienada e reconquista – na liberdade – da unilateralidade humana por parte de cada homem). (Idem, *ibid*, p. 409)

A educação do século XVIII foi entremeada por fortes processos de ideologização. As teorias da formação davam papel centralizador à educação, que deveria exercer a função de apaziguar os conflitos entre classes e grupos sociais, além de garantir a formação social e a integração produtiva. Desse modo, a reflexão alemã em torno da *Bildung* buscava

[...] um modelo de formação, humana e cultural, visando sobretudo à harmonia do sujeito, à sua liberdade-equilíbrio interior, à sua riqueza de formas (isto é, de experiências espirituais); estamos diante de uma pedagogia crítica em relação às ideologias e às estruturas da sociedade moderna, profundamente alimentada pela nostalgia do clássico, mas impregnada do ideal de liberdade e autonomia. [...] à função educativa da arte, iniciada pelos românticos e retomada nos sistemas filosóficos de Schelling ou de Schopenhauer. (Idem, *ibid*, p. 412)

No que tange ao século XIX, Cambi (1999) argumenta que o mesmo se apresenta como uma grande revolução cultural, devido ao legado dos filósofos iluministas e ao espírito da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Essa revolução cultural, aliás, teve como centro a Alemanha que ativou

[...] uma nova ideia de formação (como *Bildung*, como desenvolvimento espiritual através da cultura) ligada a uma concepção do espírito humano (posto como centro do mundo, como presença ativa, através de múltiplos itinerários da cultura e em luta contra aquele mundo natural e histórico em que está imerso e que deve tender a dominar), mas também da cultura e da história (vistas não como entremeadas de erros, mas valorizadas em todos os seus aspectos); por outro, uma reafirmação da educação, da relação educativa, da escola e da família como momentos centrais de toda formação humana e que devem ser assumidos em toda a sua – complexa – problematidade formativa, relativa – justamente – a uma formação do espírito. (p. 415)

Logo, a renovação teórica em conjunto com a reafirmação da educação como instância privilegiada da formação presente no século XIX reativa uma noção espiritual da educação presente no romantismo alemão. Essa noção romântica, por sua vez, apresenta, também, os principais problemas da época, ligados a questões sociais, políticas e educacionais, presentes na filosofia, na arte, na literatura alemã, e institui um modelo de educação com base no

[...] *Sturm und Drang* de Schiller e o neo-humanismo de Goethe e de von Humboldt, seja com Hegel, com Richter ou com Froebel (figuras magistras que animam a vanguarda da pedagogia alemã entrelaçando-se e opondo-se, mas fazendo assim nascer um novo modelo de pedagogia impregnada de postulados da filosofia romântica) e até mesmo com o antiidealista Herbart, nutrido de espírito kantiano e atento intérprete das dinâmicas espirituais da educação. (CAMBI, 1999, p. 416)

Essa nova concepção de educação, com base na formação humana, espiritual e sociopolítica, foi alimentada pelo romantismo e pelo neo-humanismo. Desse modo, desenvolveu-se, na Alemanha, um modelo de educação neo-humanista elaborada por Friedrich Schiller (1759-1805), Wolfgang Goethe (1749-1832) e Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Esse paradigma educacional “[...] apresenta-se como uma referência explícita ao humanismo dos séculos XV e XVI e desenvolve-se como uma reflexão orgânica em torno do homem, bem como da cultura e da sociedade em que ele deveria idealmente viver” (Idem, *ibid*, p. 420). Assim, para esses autores, o tema pedagógico dominante

[...] é o da *Bildung* (ou formação humana) que aponta na direção de um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica. A *Bildung* é a tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas. (Idem, *ibid*, p. 420)

1.2 O conceito de *Bildung*

Bolle (1997) salienta que o conceito de *Bildung*, na tradição alemã, apresenta-se com um alto grau de complexidade. Todavia, apesar dessa característica, essa concepção é muito utilizada “[...] nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado” (p. 14).

Nesse sentido, Weber (2011) destaca que *Bildung* é um termo polissêmico e se evidencia como um dos termos mais importantes da língua alemã. Corroborando com esta percepção, Bolle (1997) assegura que,

Até meados do século XVIII, a palavra *Bildung*, na Alemanha, era empregada no seu sentido primitivo medieval: calcada sobre “imagem” (lat. *Imago*, alemão *Bild*), tratava-se de uma reprodução por semelhança (*imitatio*, *Nachbildung*). Nessa imitação prevalecia um sentido plástico (que se mantém até hoje na expressão *Bildende Künste*, “artes plásticas”). Os verbos *bilden* e *sich bilden* -, além de designarem a formação de minerais, vegetais e animais, na natureza – referiam-se à atividade reprodutiva (*formatio*, *Gestaltung*) por parte dos artistas. O arquétipo desse fazer artístico, na tradição cristã, é o Criador, que formou o homem sua imagem e semelhança. Na Alemanha, esse potencial cristão resistiu às tentativas de secularização e, por via do pietismo, entrou no ideário da *Aufklärung*, onde se deu a

migração semântica *Bildung*, do sentido da produção de uma forma exterior para uma construção interior: mental, psíquica, espiritual. (BOLLE, 1997, p. 15-16)

Segundo Pleines (2010), no século XVIII, Hegel, em conformidade com a língua alemã, emprega vários sentidos para o vocábulo *Bildung*. Para Hegel, o sentido de *Bildung* poderia ser utilizado “[...] tanto nos juízos sobre a natureza, sobre a sociedade e sobre a civilização (*Kultur*), como nos desenvolvimentos e nas configurações que delas apresenta” (p. 11). Além dessas características, para Pleines (2010), Hegel estende o entendimento de *Bildung* “[...] passando pelos processos de maturação ética e espiritual [*nisus formativus*] até as formas espirituais mais elevadas da religião, da arte e da ciência, em que se manifesta o espírito de um indivíduo, de um povo ou da humanidade” (p. 11).

Para Berman (1984 *apud* SUAREZ, 2005), o conceito *Bildung* foi a noção mais importante do século XVIII, e determinou a interligação das ciências do espírito do século XIX. No que se segue, de acordo com Weber (2011), o conceito de *Bildung* não encontra correspondência em outras línguas, passando por diversas variações semânticas, sem, no entanto, exprimir o signo do ideal pedagógico e da experiência formativa dessa compreensão. Sobre isso, Bolle (1997) explica que

O francês *formation* e mais ainda o inglês *formation* seriam apenas reproduções mecânicas, às quais não corresponde nenhum uso social. Quanto às palavras correntes *éducation* e *education*, elas não servem, porque traduzem *Erziehung* (“educação”), da qual *Bildung* deliberadamente se emancipou. O uso da palavra formação em português só até certo ponto fornece uma ajuda para o entendimento da *Bildung* alemã. Pensemos em obras famosas como Formação do Brasil contemporâneo (1942), de Caio Prado Jr., Formação econômica do Brasil (1959), de Celso Furtado ou a Formação da literatura brasileira (1959), de Antonio Candido. No entanto, nesses casos as conotações de formação correspondem mais à ideia de um “vir-a-ser histórico”, numa relação de causa e efeito com a situação atual. Na verdade, formação, em português, até hoje não se fixou com o uso corrente de *Bildung* [...]. (p. 15)

Weber (2011) ressalta que as tendências culturais da Alemanha de fins do século XVIII ao século XIX apresentavam acentuada inclinação pelo conceito de *Bildung* como cultivo e formação. Dentre tais tendências, podemos citar o classicismo, o neo-humanismo, o romantismo e o idealismo. Todavia, essas mesmas orientações apresentavam certas variações,

[...] embora todas estas correntes tratem da *Bildung*, umas fazem-no, operando um recuo ao medievo alemão, a mitologia nórdica. É o caso do romantismo; outras, como o classicismo, o neo humanismo, retornam à Grécia clássica; outros, por fim, como Hölderlin e Nietzsche, voltam à Grécia arcaica. Assim, a despeito das diferenças, a proeminência do conceito, da ideia de *Bildung*, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade. (p. 50)

Coerentemente, então, Weber (2011) nos oferece dois sentidos para o termo *Bildung* ligados à formação e ao cultivo. Para o primeiro deles, *Bildung* se mostrava como uma proposta de reforma das instituições científicas superiores, ligadas à formação, na medida em que “[...] comungava com um ideal pedagógico em que os polos antagônicos da atividade humana seriam superados, de modo a operar a criação da personalidade harmônica” (p. 51). Já para o segundo sentido,

[...] o termo *Bildung* aponta na direção da valorização dos processos de incorporação, de transformação, magistralmente desenvolvidos pelos autores do *Sturm und Drang* e do romantismo alemão, bem como por filósofos e cientistas que passaram, a partir do início do século XIX, a aprofundar conhecimentos da área de biologia, botânica, química etc. Trata-se, então, de *Bildung* enquanto cultivo característico da **concepção romântica de *Bildung***. (Idem, ibid, p. 52, grifos do autor)

Ainda no que tange à concepção clássica da *Bildung*, suas formulações teóricas em fins do século XVIII e início do século XIX se configuravam como uma resposta à situação histórica daquela época, ligada à secularização do homem e à sua capacidade racional. Além desses fatores, podemos mencionar a consolidação da sociedade burguesa capitalista, que se desprende, definitivamente, das amarras do feudalismo e do absolutismo. Desse modo, surge uma sociedade industrial do tipo liberal que reivindica o direito e a liberdade para si (MÖLLMANN, 2010).

Sob esse delineamento, a Grécia se configurava como fonte inesgotável de reflexão e modelo de humanidade a ser perseguido, pois representava “[...] o exemplo bem sucedido de um Estado no qual Filosofia, Arte e Religião não apenas relacionavam-se, mantendo proximidade incômoda, mas conviviam harmoniosamente” (WEBER, 2006, p. 126). Ainda para o autor, é nesse domínio de concepção da *Bildung* que, mais tarde, no século XIX, Wilhelm von Humboldt inicia seu projeto de reforma das instituições superiores alemãs, que tinha como ideal pedagógico a criação de uma personalidade harmônica e a superação dos antagonismos da atividade humana “entre a vida e o espírito, o genérico e o individual, a natureza e a cultura” (STIRNIMANN, 1997, p. 14 *apud* WEBER, 2006, p. 127). Nessa acepção, “[...] a *Bildung*, como ideal pedagógico, significa formação” (Idem, ibid, p. 127).

Já a segunda acepção de *Bildung*, a concepção romântica e atribuída aos autores do *Sturm und Drang*, aponta na direção da *Bildung* como cultivo. Desse modo, a opção da concepção romântica, por traduzir *Bildung* por cultivo, se dá pelo fato de que, na tradução, a palavra “*bilden* é desenvolver, inflamar, alimentar; nos termos de Ludoviko-Schelling, *bilden* equivale, numa palavra, a cultivar” (STIRNIMANN, 1997, p. 13 *apud* WEBER, 2011, p. 52).

Temos, nessa compreensão, a utilização do romance e do teatro como estratégias de formação e a *Bildung* como programa de educação estética e política; tais ideias, aliás, foram difundidas por Goethe e Schiller como modelo alternativo de “[...] emancipação político-social, dentro dos parâmetros do Idealismo alemão e de uma utopia não sangrenta” (BOLLE, 1997, p. 19).

Além disso, para o citado autor, os romances de formação *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), sua missão teatral e *Os anos de andanças de Wilhelm Meister* (1821-1829) foram concebidos por Goethe como resposta à Revolução Francesa. O romance e o teatro foram empregados como um projeto de entendimento entre a burguesia e a nobreza alemã, em substituição do conflito entre essas classes.

Para Bolle (1997), “[...] histórica e socialmente falando, *Bildung* e ideia de educação estética fazem parte do ideário burguês de emancipação; elas atingem seus limites toda vez que o ideal universalista sucumbe a interesses de classe” (p. 19). Desse modo,

O projeto de Schiller, de criação de um teatro que fosse a principal instituição de educação moral da nação, foi um eco dos esforços pioneiros de Lessing e um resumo das tentativas da geração do *Sturm und Drang*, principal movimento, na Alemanha, da emancipação das classes subalternas por meio do teatro. O romance *Wilhelm Meister*, de Goethe, pode ser considerado como uma *mise-en-scène*⁷ desse projeto. (BOLLE, 1997, p. 20)

Schiller (1795 *apud* CAMBI, 1999), portanto, nas suas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, publica pesquisas sobre o belo e a arte. Schiller desenvolve um modelo kantiano de *Bildung* e um ideal de formação que “[...] conjuga ‘nobilidade moral’ e ‘felicidade’, opondo-se, frontalmente, ao ‘grande ídolo da época’ (‘o útil’) e tendendo a conjugar reflexão antropológico-estético e política” (CAMBI, 1999, p. 421).

Os caminhos para resolver os problemas políticos e se chegar à liberdade, para Schiller (*apud* CAMBI, 1999), se dariam por meio da estética e da beleza. O ideal de homem de Schiller estava relacionado ao modo de vida do homem grego, em seu estilo de vida e de harmonia “entre sensibilidade e razão e a multilateralidade do ‘exercício das faculdades’ que deve ser-lhe própria. O instrumento adequado para formar esse novo tipo de homem é ‘a educação do sentimento’” (Idem, *ibid*, p. 421). Schiller (1963) defendia uma educação estética e ética que teria a função de garantir a liberdade e servir às necessidades do espírito humano, pois, para ele, “[...] a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito e não pela carência da matéria” (p. 35).

⁷ Encenação.

A arte seria, pois, a instância privilegiada para a realização dessa educação. Cambi (1999) salienta que Goethe retoma os ideais fundamentais das concepções de Schiller, na obra *Província pedagógica* e na segunda parte do *Wilhelm Meister*, nos anos de peregrinação de *Wilhem Meister* (1801), “[...] as desenvolve num contexto mais prático e, ao mesmo tempo, mais decisivamente utópico” (CAMBI, 1999, p. 422).

Ainda, segundo o assinalado autor, na *Província pedagógica*, Goethe projeta uma educação e concepção de mundo que “tende a valorizar o ‘respeito’ a si próprio, à natureza e às artes, ao universo e a Deus, que jamais é ‘dado por natureza’, mas aquilo ‘que importa mais que qualquer outra coisa’ para que ‘o homem seja tal em todos os sentidos’” (Idem, *ibid*, p. 422). Todavia, diferentemente de Schiller, Goethe divulga a ideia de teatro-formação, por meio de um romance sobre o teatro, para poder “expressar a contradição fundamental do projeto de formação, que é, ao mesmo tempo, burguês e antiburguês” (BOLLE, 1997, p. 21).

Em sua terceira acepção, a concepção trágica de *Bildung*, ocorre à denúncia da falsa expressão do classicismo grego. No século XIX, Friedrich Hölderlin (1770-1843) e Friedrich Nietzsche (1844-1900) reconhecem, no “[...] plano da natureza, um poder criador que constrange o homem ao mundo da expressão, quer o nome que a isso se dê seja religião, arte, filosofia, morte... Natureza e Apolíneo-Dionisíaco (e, posteriormente, Vontade de Poder)” (WEBER, 2011, p. 53).

Para Nietzsche e Hölderlin a imagem da Grécia divulgada pelo classicismo era ingênua, pois descuidava das características humanas, de seu modo de ser no mundo e das condições adversas que os homens enfrentavam, totalmente distintos da visão bela e classicista do mundo. A *Bildung* trágica de Nietzsche e Hölderlin criticava o classicismo alemão, devido ao fato da “[...] recusa à espiritualização da Grécia como procedimento interpretativo equivocado” (Idem, *ibid*, p. 54).

O modelo de educação nietzschiana tem como base a crítica e a superação da concepção greco-cristã-burguesa, com o objetivo de delinear um novo modelo de civilização. Essa crítica de Nietzsche já estava presente em sua obra *Sobre o futuro das nossas escolas*, de 1872; para o autor (1872 *apud* CAMBI, 1999) a concepção greco-cristã-burguesa “[...] vinha se caracterizando por ser utilitária e profissionalizante, esquecendo os objetivos da ‘verdadeira cultura’” (p. 504).

O filósofo alemão pretendia tornar a educação novamente formativa e criticava a tendência da aliança entre a inteligência e as posses “[...] ou seja, entre *Bildung* e os valores burgueses de acumulação de dinheiro e de propriedades” (BOLLE, 1997, p. 12). Em suas

análises, Nietzsche também critica as tendências de “[...] Hegel, de ‘subordinar todos os esforços de formação aos fins do Estado prussiano’” (BOLLE, 1997, p. 12).

1.3 A institucionalização da *Bildung*

De acordo com Bolle (1997), na Alemanha, até meados do século XVIII, o conceito de *Bildung* estava ligado à tradição religiosa cristã, que, durante alguns anos, resistiu aos processos de secularização, porém “[...] por via do pietismo, entrou no ideário da *Aufklärung*, onde se deu a migração semântica de *Bildung*, do sentido da produção de uma forma exterior para uma construção interior: mental, psíquica, espiritual” (p. 16).

Bolle (1997) ressalta, ainda, que, durante alguns anos, as palavras *Bildung* e *Erziehung* (educação) eram utilizadas, simultaneamente, pela *Aufklärung*. Além da utilização simultânea desses conceitos, o segundo *Erziehung* detinha supremacia, devido “[...] à influência de Rousseau e de sua obra programática *Émile* ou *De l'éducation* (1762). Manifestou-se ali uma tendência dos *Aufklärer*, no sentido de uma ‘vontade de educar’” (Idem, ibid, p. 16).

A esse respeito, a partir da década de 1760, instaurou-se, nos Estados alemães, um sistema de educação pública voltado para instrução, com fins utilitários e pragmáticos. Como vimos, esse modelo foi duramente criticado por Herder, porque, segundo ele, esse paradigma educacional não atendia às necessidades de autoformação e se ligava, exclusivamente, aos interesses do Estado (BOLLE, 1997).

Herder, em suas análises, opunha-se, abertamente, a esse modelo de ensino e educação, reforçando suas concepções a respeito da *Bildung*. Para ele, esse conceito deveria se relacionar à autoformação e à atuação viva e deveria estar relacionado ao “desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano” (BOLLE, 1997, p. 18). Todavia, a *Bildung* ainda estava longe de ser utilizada para fins pragmáticos. No final do século XVIII e início do século XIX, a *Bildung* adquiriu, então, prestígio ideológico que levou à busca incessante por alguns seguimentos da sociedade alemã.

Em primeiro lugar, *die Gebildeten*⁸, como se auto-intitulam, desde aquela época, as “pessoas bem formadas”. *Bildung* como privilégio de um estamento e, logo mais, de uma classe: o *Bildungs bürgerum*⁹, a burguesia culta-e-de-posses, que dava o tom ao século XIX. (Idem, ibid, p. 18)

⁸ Os educados.

⁹ Educação burguesa.

O advento da Revolução Francesa em 1789 e o expansionismo de Napoleão Bonaparte fizeram com que a Prússia entrasse em guerra com a França, saindo derrotada, em 1807, perdendo os territórios da Alsácia-Lorena para o Império francês. Com a derrota, instaura-se, nos alemães, um sentimento de desalento e de humilhação. Para Fichte, os motivos da derrota não foram, exclusivamente, militares, mas estavam relacionados à ausência da concepção “[...] de educação nacional que incorporasse ânimo às especificidades do *ser alemão*, já que, após a derrota, tanto os soldados no campo de batalha quanto os cidadãos sofriam com tal falta” (WEBER, 2006, p. 121, grifos do autor).

Tal asserção de Fichte serviu de escopo para um movimento de valorização da educação e da cultura. Nesse sentido, Fichte (1994 *apud* WEBER, 2011), em seus *Discursos à nação alemã*, pronunciados em 1807-1808, vinculava a reconstrução da nação à educação. As teorias de Fichte foram convertidas em um programa educativo que “[...] teve grande apelo popular naquele momento histórico, pois ia ao encontro de uma necessidade imperiosa do povo alemão” (Idem, *ibid*, p. 44). Para o mencionado autor, “[...] foi, nesse período, que se afirmou, com toda a intensidade, o princípio da educação enquanto ‘cultivo de si’, *Bildung*” (WEBER, 2011, p. 44).

Fichte compreendia que a educação deveria tornar-se nacionalizada, “interpretando as energias do povo e exaltando-as em cada sujeito, de modo a realizar uma verdadeira comunidade, guiada pelo Estado” (CAMBI, 1999, p. 424). Para isso, Fichte conclamava a união de todos os alemães para um projeto de reconstrução da nação, com base em “[...] uma profunda reforma da concepção de educação e, conseqüentemente, das instituições educacionais” (WEBER, 2011, p. 44). Nesse sentido, Britto (2012) salienta que

O conceito de *Bildung*, de uma educação que partia do âmbito individual, e que norteou suas propostas de renovação espiritual e material da cultura, emerge no horizonte da história alemã como resposta a uma situação político-social que já há muito apresentava sintomas de falência. A *Bildung*, tanto em nível psicológico quanto em um nível institucional, foi o que permitiu aos alemães, pela primeira vez, resgatar certa unidade simbólica, uma imagem de nação. Somente a ideia de uma cultura que nasce dos indivíduos e que se estende sob a forma de um espírito popular, um *Volksgeist*¹⁰, parecia ter força ideológica suficiente para recuperar uma ideia cultural que para a Alemanha, como uma série de estados independentes e gradualmente fragmentados, era particularmente difícil. (p. 220)

Sob esse aspecto, em resposta aos apelos de Fichte, Wilhelm von Humboldt inicia um processo de reforma das instituições escolares alemãs e funda a Universidade de Berlim. Esses empreendimentos tinham como característica principal a recusa aos princípios utilitários. Humboldt ocupava-se dos problemas relacionados à educação “[...] desde o ano de

¹⁰ Educação nacional.

1791-1792 quando, em *limites da ação do Estado*, já tematizava tanto o conceito de formação (*Bildung*) quanto a necessidade de uma reforma nas instituições educativas alemãs” (WEBER, 2011, p. 46, grifos do autor).

Humboldt, desde o século XVIII, fazia parte de um grupo de intelectuais que pretendia uma identidade cultural para o povo alemão, que se daria por meio da recusa ao modelo educacional francês e da crítica à estrutura política da Alemanha, a partir da ideia de renovação cultural. Além desses fatores, de acordo com Hobsbawm (1977), Humboldt fazia parte de um grupo de intelectuais das classes média e superior da Alemanha que acreditavam no “[...] progresso e nos benefícios do avanço econômico e científico, combinado à crença nas virtudes de uma administração burocrática de ilustrado paternalismo e um senso de responsabilidade entre as hierarquias superiores” (p. 270).

No início do século XIX, Humboldt se mostra contrário aos modelos de educação e de formação cultural sob a influência da cultura francesa, que, a seu ver, acirravam e tornavam latente “[...] um esquema de dominação vertical, em que todo aluno, todo estudante, deveria ser, antes de mais nada, um súdito ou um funcionário do Estado – os limites de seu desenvolvimento individual seriam restritos por essa força alheia, castradora, que é sempre anticrítica” (BRITTO, 2012, p. 221-222).

O projeto pedagógico de Humboldt se baseava no retorno à interioridade humana, distanciando-se da corruptibilidade e da dominação, formulação essa que se deu em torno do conceito de *Bildung*. Para Britto (2012), esta acepção do conceito de *Bildung* ocorria em oposição ao conceito de *Kultur*, que designava

[...] o estado externo da cultura, suas instituições públicas, seu horizonte ideológico coletivo, a *Bildung* refere-se ao processo de autodesenvolvimento, de autoformação dos indivíduos no que diz respeito à sua educação. O que este termo sublinhava era a importância incontornável da dimensão ativa da individualidade no processo de formação cultural. [...] Ao longo do século XIX – e principalmente a partir de Humboldt -, o uso da palavra *Bildung* constitui-se numa espécie de unanimidade, e atualizou toda a carga semântica que ela havia recebido desde sua origem pré-pedagógica, ainda que em uma dimensão completamente nova em relação a ela. (p. 222)

Na consecução dessa tarefa, Humboldt provocou uma série de reformas na política dos Estados alemães. Para que a ideia de autodesenvolvimento do seu projeto pedagógico fosse concretizada, era preciso limitar o poder do Estado sobre a educação, ou seja, era necessário reconduzir o “[...] poder do Estado às exigências de seu conceito de *Bildung*” (BRITTO, 2012, p. 223). Desse modo, esse projeto previa “[...] autonomia dos sujeitos e autonomia das instituições de ensino em relação ao Estado” (Idem, *ibid*, p. 223). Nesse desenrolar, ocorre a fundação da Universidade de Berlim, em 1810, que era uma referência no que tange à

autonomia dos professores e à liberdade política, seguindo uma concepção clara de cultura e de *Bildung* (BRITTO, 2012). Para Weber (2011), Humboldt, além de iniciar a reforma educacional alemã, elabora alguns princípios importantes para a organização das instituições científicas superiores, dentre os quais, podemos destacar:

1º. As Instituições Científicas Superiores devem gozar de plena autonomia – não intervenção do Estado – e liberdade de pesquisa, de investigação; 2º. As Instituições Científicas Superiores são responsáveis, De um lado, pela promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, pela produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral (*geistige und sittliche Bildung*¹¹) quer dizer, professor e aluno existem em função do desenvolvimento da ciência. 3º. A pesquisa e o ensino são indissociáveis. (p. 47)

De acordo com Pereira (2009), esse modelo de Instituição Científica Superior e sua busca pelo desenvolvimento máximo da ciência fizeram com que, a partir do século XIX, “[...] o estabelecimento de universidades fosse tomado como de fundamental importância para o desenvolvimento moral, científico e tecnológico de qualquer nação.” (p. 33).

Britto (2012) assevera que as duas primeiras décadas do século XIX foram decisivas para o reconhecimento do modelo alemão de educação e cultura, devido às medidas políticas institucionais adotadas e sua profunda reforma estrutural. O modelo educacional neo-humanista alemão se refletiu nos três níveis de ensino desse país. Desse modo, a educação elementar deixou de ser um problema privado para se tornar uma questão pública, com a melhoria da escola fundamental, a *Grundschule*¹². Os maiores responsáveis por esses avanços foram o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Joachim Heinrich Campe (1746-1818) e Johann Bernhard Basedow (1724-1790). Segundo Brito (2012) "o sucesso de Pestalozzi foi de tal modo eficiente que, em 1850, a erradicação do analfabetismo nas grandes cidades da Alemanha havia sido praticamente atingida" (p. 225).

Para Cambi (1999), Pestalozzi estabelecia um vínculo muito estreito entre educação e sociedade, por meio da disciplina e do trabalho. Cambi (1999), ainda, salienta que, para Pestalozzi, a formação humana era “[...] vista como exercício da liberdade e da participação na vida coletiva, econômica e social” (p. 409). Além da escola fundamental, a educação alemã, nas primeiras décadas do século XIX, iniciou um processo de “[...] reestruturação das escolas preparatórias para o ingresso nas universidades, que ficaram conhecidas desde então como *Gymnasium*¹³” (BRITTO, 2012, p. 226).

¹¹ A educação espiritual e moral.

¹² Escola primária.

¹³ Colegial, escola secundária.

Os *Gymnasiuns* transpareciam e ilustravam o compromisso do Estado com a educação, favorecendo a identidade cultural; no entanto, essas instituições estavam voltadas para a burguesia alemã da época. Além de ser uma etapa preparatória para a universidade, os *Gymnasiuns* estavam relacionados com os princípios da *Bildung*, pois defendiam “[...] a ideia de que a formação deveria ser um processo contínuo e inteiramente justificada em si mesma” (Idem, *ibid*, p. 212). Não obstante, na segunda metade do século XIX, esse ideal formativo foi ameaçado pela exigência de profissionalização decorrente do avanço da industrialização na Alemanha. Todavia, o Estado alemão conseguiu manter as características educacionais do *Gymnasium*, regulamentando

[...] a criação de novos tipos de escolas técnicas, as *Volkshochschulen*¹⁴, as *Fachschulen*¹⁵ e outras instituições de ensino profissionalizante, preservando a carga simbólica exclusivamente humanista que garantiu ao *Gymnasium* o poder majoritário sobre a concepção de autonomia das instituições pedagógicas modernas. (BRITTO, 2012, p. 227).

No que tange ao Ensino Superior, o modelo alemão está associado à história da educação moderna. O princípio de autonomia da *Bildung*, apregoado desde o *Gymnasium*, provocou uma profunda ruptura epistemológica e institucional com os paradigmas universitários europeus do século XIX.

Entretanto, a partir de 1850, devido ao desenvolvimento industrial e à expansão comercial da Alemanha, esse modelo educacional começa a ser criticado por ser altamente oneroso. Com isso, o crescimento econômico passa a ser mais importante do que os ideais da formação cultural e a burguesia alemã inicia sua tentativa de obter lucro com os bens culturais. É sob esse aspecto que Adorno inicia sua crítica à indústria cultural, como sendo a “[...] síntese mais acabada e típica do século XX a respeito desse diagnóstico de descontentamento com a trajetória histórica ou, antes, com os desvios do projeto cultural humboldtiano, com os quais ainda estamos lidando” (Idem, *ibid*, p. 230).

¹⁴ Faculdades comunitárias.

¹⁵ Escolas.

CAPÍTULO 2

BILDUNG, HALBBILDUNG E EDUCAÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO SOB O ENFOQUE DA ESCOLA DA FRANKFURT

No presente capítulo, faremos uma análise quanto à conversão do conceito de *Bildung* (formação) em *Halbbildung* (semiformação). Para tanto, faz-se necessário realizar uma breve elucidação sobre a Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt. A Escola de Frankfurt refere-se a um movimento filosófico alemão da primeira metade do século XX, composta por dissidentes do movimento marxista, figurando, dentre seus principais pensadores, os filósofos Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1906-1969) e Herbert Marcuse (1898-1979).

Segundo Bueno (2003), a Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt originou-se da iniciativa intelectual de um grupo de jovens estudantes de filosofia na Alemanha, asseverando, ainda, que,

Durante a década de 1920, os intelectuais alemães de esquerda, frustrados pelo fracasso da promessa socialista na Europa e em especial na Alemanha, viram-se diante do seguinte dilema: apoiar o socialismo russo, fundado pelos bolcheviques, ou apoiar o socialismo moderado da República de Weimar. Dentre estas alternativas, pareceu mais sensato aos fundadores da Teoria Crítica seguir um terceiro caminho, inicialmente traduzido na revisão dos pressupostos da própria teoria marxista. Esta deveria ser revista para que pudesse integrar-se de maneira mais efetiva a uma possível práxis revolucionária. Em seu período inicial a Escola Frankfurt dedicou-se, portanto, à pesquisa de caminhos teóricos que viabilizassem ao proletariado sua realização histórica enquanto sujeito revolucionário. (p. 24)

Por outro prisma, Melo (2011) argumenta que as primeiras elaborações da Teoria Crítica tiveram início na década de 1930, sendo que, nesse período, iniciaram as primeiras tentativas de renovação científica por parte dessa corrente, na abordagem de um materialismo interdisciplinar¹⁶. Já na década de 1940, os teóricos da Escola de Frankfurt iniciaram uma nova análise caracterizada pela desconfiança diante dos potenciais de emancipação e autonomia propostos para esta etapa de evolução do modo capitalista de produção.

Com isso, a teoria crítica sofre influências da psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939) e, aos poucos, se afasta da corrente filosófica marxista. As teorias freudianas

¹⁶ Segundo Rabaça (2004) no final dos anos de 1930, Horkheimer apreende o materialismo interdisciplinar como uma teoria enriquecida dialeticamente pelas ciências empíricas. Para ele, o ponto de partida desse materialismo é a filosofia social. Desse modo, a interdisciplinaridade “[...] pressupõe, assim, um grupo de cientistas trabalhando na base de questões filosóficas comuns, desenvolvendo e transformando as condições do conhecimento” (p. 46). Assim, o materialismo interdisciplinar de Horkheimer se apresenta como “[...] um método gnosiológico que tem por finalidade uma transformação essencial na sociedade. Ele procede de um ponto de vista intrínseco à sociedade da qual faz parte para que a perspectiva crítica surja da própria dinâmica social” (Idem, *ibid*, p. 51).

provocaram uma reformulação dos trabalhos de pesquisa da Teoria Crítica que, guiados pela teoria marxista, se incomodavam “[...] com a incapacidade dos proletários em produzirem respostas práticas no sentido de buscarem a superação de sua condição econômica de explorados” (BUENO, 2003, p. 26).

A introdução da psicanálise na Teoria Crítica buscou, assim, apreender os motivos que levavam a classe operária à deformação da consciência, pois a reprodução do modo capitalista de produção e “[...] os interesses da classe dominante impunha aos trabalhadores uma percepção a tal ponto deformada da realidade, que os levava a pensarem e agirem de maneira contrária a seus interesses de classe” (Idem, *ibid*, p. 26).

Consequentemente, em 1947, com a publicação do livro *Dialética do Esclarecimento*, escrito, conjuntamente, por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno ficam claras as principais preocupações da Escola de Frankfurt:

[...] desencanto perante um mundo que assiste às barbáries cometidas pelo nazismo e pelo stalinismo, e que louva como democrática a degradação cultural do consumismo norte-americano, levou os autores à conclusão de que, subjacentes à ação humana na história, as estruturas da própria razão já contêm os elementos que perpetuam a violência e a injustiça. (Idem, *ibid*, p. 27)

A partir de então, os pensadores da Teoria Crítica elaboram os conceitos de semicultura e semiformação. De acordo com a Teoria Crítica, a semicultura é promovida pela indústria cultural, que difunde a chamada cultura de massa, que, por sua vez, se adapta aos desejos de consumo da população em geral, atendendo a bens culturais desprovidos de uma dimensão crítica. Já a semiformação se caracteriza pela adaptação dos conteúdos formativos à lógica do mercado cultural e da reprodução capitalista desprovidos dos elementos centrais da formação, como a dimensão crítica e a autonomia (BUENO, 2003).

A respeito da conversão da *Bildung* (formação) em *Halbbildung* (semiformação), Theodor W. Adorno, um dos principais expoentes da Teoria Crítica, salienta que os ideais de formação cultural, como potencial emancipatório da humanidade, previstos pelo Iluminismo francês e pela *Aufklärung* alemã, não se cumpriram. A formação cultural esperada pela *Bildung* alemã, nos séculos XVIII e XIX, acabou se convertendo em uma semiformação socializada, ou *Halbbildung*, sob a onipresença do espírito alienado (ADORNO, 2010).

A tese sustentada por Adorno é de que as promessas de emancipação e de autonomia dos indivíduos, defendidas pelos ideais iluministas modernos, foram desgastadas e cederam lugar à submissão e à adaptação à lógica de dominação. A conversão da *Bildung* germânica (formação cultural), que orientava a razão prática e defendia a liberdade e os valores do espírito humano, em *Halbbildung* (semiformação), fez com que os processos de formação

fossem reduzidos à dimensão da racionalidade técnica-instrumental. Para ele, por meio da *Halbbildung*, a formação perdeu sua dimensão crítica e emancipatória, tendo como consequência à instauração de um sistema social conformista e alienante (GOMES, 2010a).

Ainda segundo Adorno (1986), para a consecução dessa tarefa, a semiformação utilizou-se da indústria cultural, termo empregado, pela primeira vez, em 1947, quando da coautoria com Horkheimer da *Dialética do Esclarecimento*. Desse modo, a indústria cultural se tornou portadora da ideologia dominante, efetivando seus mecanismos de controle social; ela criou condições favoráveis para a disseminação da semicultura e, conseqüentemente, dos processos de semiformação, que bloquearam, estruturalmente, a emancipação, impedindo “[...] a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir criticamente” (ARANTES, 1996, p. 8).

Sob a ótica de Maar (1997), a indústria cultural concebida na primeira metade do século XX é a grande promotora da semiformação, sendo que ambas – a indústria cultural e a semiformação – surgem como estratégias para promover certa aparência de liberdade e esgotar as lutas de classes subjacentes ao modo capitalista de produção. E o autor segue ressaltando que a indústria cultural provoca certo bloqueio da realidade e dos ideais de liberdade da humanidade, de modo que a aparência idealizada da realidade substitui a realidade efetiva com o objetivo de evitar confrontos.

Além das características acima descritas, a indústria cultural e a semiformação garantem a dominação de todas as esferas da cultura, promovendo, também, a exclusão da autonomia e da emancipação dos indivíduos. Assim, a indústria cultural e a semiformação provocam a negação da formação cultural plena, como também a racionalização da não liberdade do homem, gerando a impossibilidade de o mesmo se tornar um indivíduo autônomo (MARCUSE, 1969). Nessa percepção, Adorno (1986) afirma que “a aparência de liberdade torna incomparavelmente mais difícil perceber a própria falta de liberdade do que quando se opunha à falta de liberdade manifesta” (p. 78).

No que diz respeito à educação contemporânea, portanto, Pucci (1997) relata o duplo caráter da formação cultural na atualidade, baseada na adaptação à dominação das estruturas de poder.

A formação cultural vai perdendo a energia que lhe dava a vida, que a locupletava, passa a ser entendida como configuração da vida real e destaca unidimensionalmente o momento da adaptação. Absolutiza-se sua outra dimensão. O véu da integração encobre as possibilidades de manifestações da autonomia do sujeito, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real, favorecendo manifestações irracionais. A consciência da massa, “formada” por bens “culturais” neutralizados e petrificados, é levada a desenvolver

valores de consumo imediatos, mantendo distância em relação às reais criações artísticas, excluída do privilégio da cultura. (PUCCI, 1997, p. 91)

A semiformação não permite, pois, que os indivíduos desenvolvam, plenamente, suas potencialidades para poderem colaborar para a transformação da realidade social em que estão engendrados, já que lhes falta o momento emancipador. Do mesmo modo, Bueno (2003) assegura que a semiformação, por meio da educação, impossibilita o homem contemporâneo de experimentar o mundo de maneira autônoma.

Se seguirmos tal perspectiva, aliás, podemos dizer que os parâmetros educacionais da atualidade propõem que os indivíduos sejam educados, cognitivamente e afetivamente, para se subordinarem ao processo de semiformação, segundo Adorno (2010), sendo embutida a eles uma característica conformista e adaptativa. O conformismo e a adaptação ao *status quo* fazem, assim, com que, cada vez mais, as escolas formem consciências felizes, ao invés do discernimento e do inconformismo (ZUIN, 1997).

Ainda no que pertence à dimensão educacional, a crítica de Adorno se pauta na adaptação cega à condição social vigente, reforçando a necessidade de construção de um modelo educacional verdadeiramente emancipatório, por meio da autorreflexão e da crítica às condições objetivas da semiformação. Daí a necessidade de garantir que os processos educacionais efetivem sua emancipação por meio de uma educação voltada “para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995a, p. 183).

2.1 A conversão da *Bildung* em *Halbbildung*: historicidade

Em sua análise histórica, Adorno (2010) salienta que o conceito de formação cultural como requisito para igualdade e liberdade, idealizado pela classe média burguesa inicial ante o feudalismo, fracassou. Para ele, esse fracasso, de certo modo, produziu uma “[...] retração das ideias de tais movimentos, e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu” (p. 10).

Seguindo essa linha de raciocínio, Adorno (2010) postula que a burguesia inicial europeia vinha conquistando poder econômico e político frente ao feudalismo, desde o século XVII, na Inglaterra, e o século XVIII, na França e na Alemanha. Para ele, a burguesia era mais consciente e desenvolvida economicamente que os representantes do sistema feudal, e a formação cultural se fazia necessária para tornar “[...] a classe ascendente capaz de

desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas” (ADORNO, 2010, p. 14). Desse modo,

A formação não foi apenas sinal de emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim, que a sociedade burguesa se consolida, as coisas já se transformam em termos de classes sociais. (Idem, *ibid*, p. 14)

Pucci (1997), de seu lado, afirma que, com “[...] a queda do sistema feudal e a progressiva implantação do domínio burguês (séculos XVII, XVIII e XIX), a possibilidade do usufruto dos bens espirituais e da cultura se apresenta mais concreta para a maioria da população” (p.90). Concomitantemente, nesse período, essa organização social burguesa excluiu grande parcela dos trabalhadores de usufruírem dessa formação cultural. Com isso, conforme Adorno (2010), a pretendida formação cultural “desentendeu-se de seus fins e de função real” (p. 13).

Para Rouanet (1987), com a ascensão da burguesia europeia ao domínio econômico, político e cultural, a mesma renunciou aos ideais do Iluminismo militante e os transformou em ideologia legitimadora. Assim, “[...] as ‘liberdades’ iluministas não se extinguíram, mas transformaram-se em meras fachadas formais” (p. 201). É importante ressaltar, entretanto, que, além desses fatores, com o início do capitalismo avançado, a classe menos favorecida, os proletários, só era considerada como composta de sujeitos dentro da esfera da produção. As precárias condições de vida e de trabalho, além dos baixos salários, acirravam ainda mais essa condição e mantinha esses trabalhadores cada vez mais excluídos dessa nova situação (ADORNO, 2010).

Assim, a partir desse período, iniciou-se uma grande segregação econômica, social e cultural, fazendo com que apenas um pequeno número de pessoas tivesse acesso aos bens materiais e culturais; houve, então, um processo de desumanização pelo desenvolvimento do modo capitalista de produção que “[...] negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (Idem, *ibid*, p. 14).

No que diz respeito ao ócio, para Pucci (1997), Adorno realiza um importante questionamento: o ócio ou tempo livre deveria ser entendido como uma complementação do trabalho e de seu desenvolvimento? E compreende que o tempo livre do trabalhador deveria ser utilizado para reposição das energias e para a reorganização das experiências necessárias a sua formação, “[...] em atividades que dessem prazer, crescimento espiritual, conhecimentos novos, gosto pela vida; momentos integrais de sua existência” (p. 94). No entanto, o autor

ainda pondera que a burguesia, utilizando-se dos artifícios da “[...] impotência econômica e da exclusão do ócio, manteve, por muito tempo, o proletariado pobre e ignorante” (PUCCI, 1997, p. 94).

Adicionalmente, Pucci (1997) também postula que, apesar de alguns levantes e de algumas revoltas dos trabalhadores, bem como de conquistas para a melhoria das suas condições de trabalho, ainda lhes era negado o acesso à formação cultural por parte da burguesia que,

[...] continuou o processo de exclusão dos trabalhadores da *Bildung* mediante a *Halbbildung* – exclusão da formação pela semiformação [...]. Continuou negando-lhes a formação cultural e em seu lugar lhes possibilitou a falsificação da formação. O tempo livre, agora aparentemente liberado como uma reserva espiritual e experiencial se transforma em prolongamento do trabalho, fazendo com que a realidade caminhe em direção contrária a seu próprio conceito. (Idem, Ibid, p. 94)

Em particular, nessa acepção, coube à indústria cultural ocupar e preencher o espaço reservado ao tempo livre dos trabalhadores. Para Maar (1997), a indústria cultural oriunda da valorização do capitalismo tardio é a principal promotora da semicultura. Enquanto que, de acordo com Pucci (1997), a indústria cultural e a semicultura se propuseram a ocupar o tempo livre dos trabalhadores, “[...] fazendo-os consumir seus produtos ‘culturais’, integrando-os ao mundo encantado das aparências, procurando excluir de sua consciência os resquícios de espanto e resistência” (p. 94-95).

No que tange aos antagonismos entre poder e impotência econômica, a elite burguesa da época utilizou dos artifícios da ideologia no sentido de camuflar as disparidades de acesso aos bens materiais e à formação cultural, entre os burgueses e as massas; foram, portanto, ofertados às massas bens de formação cultural, neutralizados e petrificados, com o intuito de mantê-los conformados e adaptados à sua situação econômica e social, negando-lhes o acesso ao processo de formação real, aproximando-os, cada vez mais, dos interesses de mercado (ADORNO, 2010).

A esse respeito, de acordo com Bueno (2003), nessa fase de expansão capitalista, ocorreu uma falsa democratização dos bens culturais, que anulou os momentos potenciais de emancipação dos sujeitos e favoreceu a esfera adaptativa e conformista da realidade. Para o autor, desde o início da era burguesa até o final do século XIX, a formação continuava sendo privilégio das elites. Assim, às massas cabia apenas a semiformação que, de certo modo, neutralizava os potenciais emancipatórios, por meio da reificação dos ideais humanitários, excluindo sua autonomia.

Por sua vez, Pucci (1997) ressalta que, na passagem da fase liberal para a fase monopolista do capitalismo, no início do século XX, com a “[...] consequente revolução tecnológico-industrial, uma nova realidade cultural vai se implantando na ordem burguesa” (PUCCI, 1997, p. 91). Essa nova realidade favorece, ainda mais, os esquemas de dominação progressiva e a adaptação, por meio da indústria cultural:

Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca, integrados à lógica de mercado; são produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto; tornam-se mais acessíveis à população pela possibilidade de adquiri-los. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural. (Idem, ibid, p. 91)

Bueno (2003) compreende que, além da indústria cultural provocar o declínio da formação, a mesma intensificou a regressão no campo da arte, reconhecendo que a arte foi “[...] destruída, enquanto veículo de representação estética da cisão entre homem e natureza, dimensão que a preservava, por intermédio da fantasia, a utopia da emancipação” (p. 42). O fenômeno de mercantilização e banalização da arte já eram denunciados no século XVIII, nos primórdios da elaboração da *Bildung* germânica, na formação do espírito humano. Segundo Schiller (1963), nesse século, a arte estava subordinada aos interesses do mercado:

[...] a carência impera e curva em jugo tirânico a humanidade caída. O proveito é o grande ídolo do tempo; quer ser servido por todas as forças e cultuado por todos os talentos. Nesta balança grosseira o mérito espiritual da Arte não pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece no ruidoso mercado do século. (p. 35)

Assim, a indústria cultural, com seus artifícios, neutralizou a arte enquanto veículo de protesto, destruindo seu potencial emancipador, e isso se deu “[...] por meio da banalização dos conteúdos, que são reduzidos a clichês extremamente simplificados e exaustivamente repetidos, e também pela mercantilização total da arte e da cultura” (BUENO, 2003, p. 43).

Nesse caso, para Adorno (2010), a cultura e a arte, por meio da indústria cultural, se converteram em negócio, um produto como qualquer outro; sem a preocupação da educação estética, vendendo valores dominantes do capitalismo, promovendo, dessa forma, uma colonização do espírito. Desse modo, nas palavras de Adorno (2010), a sociedade passou de uma tutela a outra, “[...] no lugar da autoridade da Bíblia, instaura-se a do domínio dos esportes, da televisão e das ‘histórias reais’ que se apoiam na pretensão de literalidade e de facticidade aquém da imaginação produtiva” (p. 15).

No início do século XX, ocorre a progressiva fusão entre Estado e ciência. Com isso, as atividades científicas assumem um poder preponderante na organização do Estado e da sociedade, fazendo com que haja a articulação entre saber e poder. Até a Primeira Guerra Mundial, devido à doutrina do liberalismo econômico, essa convergência era acompanhada à

distância pelo poder estatal. Todavia, “[...] a partir dos anos 1920, o Estado se torna organizador do par saber/poder. Ele distribui dinheiro, define segredos, cimenta hierarquias” (CHÂTELET, DUHAMEL e PISIER, 2009, p. 303).

De acordo com Maar (1997), entre as décadas de 1920 e 1930, o capitalismo liberal cede lugar ao capitalismo intervencionista, denominado por Pollock (1942 *apud* MAAR, 1997, p. 73) de “capitalismo de Estado”, fazendo com que as iniciativas de intervenção estatal tivessem como objetivo evitar as crises econômicas iniciadas no final do século XIX, pela exacerbação da doutrina liberal. Nesse período, aliás, o Estado passou a intervir maciçamente nos mercados e nas relações econômicas, além “[...] da reprodução social em todas as esferas, inclusive da ‘subjetividade’” (p. 73).

Todavia, Adorno e Horkheimer (1985 *apud* GOMES, 2010b), analisando essa mudança estrutural do funcionamento do capitalismo, denominaram tais condições de “capitalismo administrado”. Para esses autores, a mudança de orientação tinha como principal pressuposto instaurar um sistema econômico e social completamente fechado “[...] em si mesmo e que, portanto, bloqueia estruturalmente qualquer possibilidade de superação da dominação pela via da ação transformadora ou emancipatória da razão” (GOMES, 2010b, p. 289). Nessa perspectiva, a inovação dessa diretriz estava centrada não mais em “[...] um sistema autorregulado pelo mercado, mas de um sistema controlado de fora por forças políticas que penetram na cultura e acabam agindo de forma sutil na burocracia ‘instrumental’ do capitalismo” (Idem, *ibid*, p. 289).

De acordo com essa lógica, para Adorno e Horkheimer (1985 *apud* GOMES, 2010b), “[...] os indivíduos se veem completamente anulados em face do poder econômico, da visão utilitária e da racionalidade técnico-instrumental, que impinge à sociedade a sua condição de alienação e enclausuramento” (p. 291).

2.2 A indústria cultural e a exclusão da formação pela semiformação

Na primeira metade do século XX, Adorno já identificava, nas produções artísticas do cinema e do rádio, traços ideológicos que ligavam essas atividades à racionalidade técnica e às estratégias de controle social. Adorno discordava das posturas otimistas de Walter Benjamin (1892-1940) quanto ao poder revolucionário do cinema, e as considerava ingênuas; encerrava que as teses de Benjamin poderiam ser refutadas, pois as mesmas não elucidavam

os antagonismos existentes no interior do conceito de técnica. Nas concepções de Adorno, a técnica era definida “[...] em dois níveis: primeiro ‘enquanto qualquer coisa determinada intra-esteticamente’ e, segundo, ‘enquanto desenvolvimento exterior às obras de arte’” (ARANTES, 1996, p. 7).

Essa interpretação deve-se ao fato do atrelamento da técnica às estruturas de poder. Nesse sentido, em Adorno, a técnica passou a ser utilizada como meio de intensificação da produção em série e da homogeneização cultural; assim, “[...] as técnicas de reprodução sacrificam a distinção entre o caráter da própria obra de arte e do sistema social” (Idem, Ibid, p. 7). Arantes (1996) salienta, ainda, que, para o filósofo alemão, essa utilização *mala fide*¹⁷ foi arquitetada “pelo poder dos economicamente mais fortes sobre a própria sociedade. Em decorrência disso, a racionalidade da técnica identifica-se com a racionalidade do próprio domínio” (Idem, Ibid, p. 7). Tais ordenações davam indícios de que tanto o cinema quanto o rádio não deveriam ser considerados como arte, pois, em sua configuração real, não passavam de um negócio que mercantilizava a arte e os bens culturais.

Na *Dialética do Esclarecimento*, datada de 1947, Adorno e Horkheimer, além de aludir sobre a racionalidade técnica da indústria cultural, realizam uma crítica severa ao Iluminismo. Para eles, as postulações do Iluminismo eram passíveis de crítica, pois fomentavam uma única racionalidade, que foi executada pela razão instrumental. Adorno e Horkheimer (1986) salientam que, pelo Iluminismo, a humanidade saiu da esfera das explicações mitológicas e adentrou em outra esfera de explicações, tendo como base a razão esclarecida. Todavia, os autores denunciam que esse processo se deu com o predomínio da razão instrumental, que tinha como principais objetivos a dominação da natureza e do ser humano. Desse modo, ficou explícita a relação dialética entre o progresso e a regressão da humanidade, pois o progresso do conhecimento se converteu em progresso do domínio. Logo, passamos a ter uma realidade histórico-social totalmente controlada pelos parâmetros funcionais da razão instrumental, que provocou a reificação dos sujeitos e a conversão da emancipação em submissão (GHIRALDELLI JUNIOR, 2010; SILVA, 1997).

Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1986),

A aporia com que nos defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma - e nisto consiste nossa *petitio principii*¹⁸ - de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito deste pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contêm o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o

¹⁷ Má fé.

¹⁸ Implorar.

esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre este elemento regressivo, está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isto, também sua relação com a verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.13)

Bueno (2010a) compreende que, por meio da razão esclarecida, a humanidade estendeu seu domínio técnico sobre as forças da natureza e isso garantiu à sociedade burguesa e ao capitalismo tardio um notável progresso tecnológico e econômico. Todavia, esse mesmo progresso deixou transparecer, ao longo do século XX, suas tendências regressivas relacionadas à razão esclarecida; os acontecimentos grotescos do século XX, tais como o holocausto e a bomba atômica, são sintomas dessa regressão, que, de certo modo, conduziram a humanidade a um estado de barbárie que não foi “[...] superado pelo progresso da razão, mas permanece imanente a cada uma de suas realizações” (p. 300).

A esse respeito, Adorno (1995b) postula que tais acontecimentos comprovaram a regressão da humanidade e, como exemplo, ele ressalta a degeneração humana nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, em especial Auschwitz, na Polônia. A barbárie encontra-se inserida no próprio processo civilizatório da humanidade, ela “[...] continuará existindo enquanto persistirem as condições que geram essa regressão” (p. 119). Adicionalmente, ele assinala que a pressão social em torno do progresso e a disseminação da consciência reificada, fez com que a humanidade não desse visibilidade, nem mesmo se opusesse à barbárie institucionalizada como foi Auschwitz.

Ainda Adorno (1995c) reflete sobre a ligação entre a indústria cultural e a irracionalidade existente na sociedade capitalista.

[...] a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação de massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento. Para Adorno, a indústria cultural corresponde à continuidade histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz, a racionalização da linha de produção industrial – seja fordista, seja flexível – do terror e da morte. (p. 21-22)

Já para Maar (1997, p. 46), “Auschwitz é o limite objetivo da indústria cultural”, sua essência absoluta, que, aliada ao desenvolvimento do capitalismo tardio, disseminou a alienação e travou a práxis emancipatória por meio da semiformação. A este respeito, Zuin (2011) destaca que, por meio do desenvolvimento tecnológico, a indústria cultural, ao longo do tempo, estimulou e revitalizou a semicultura e o recrudescimento cultural. Com isso, nas postulações de Adorno (1995c *apud* ZUIN, 2011), fica explícito o receio da possibilidade da

reincidência da barbárie, pois o desenvolvimento da indústria cultural e de seu produto mais acabado, a semicultura, criam um clima propício para isso: “[...] na forma de reprodução do preconceito delirante, da frieza, da dessensibilização e do sadomasoquismo [...]” (p. 609).

Tal perspectiva é também compartilhada por Maar (1997), que afirma que, pela indústria cultural, “[...] a irracionalidade da sociedade capitalista tardia se converte em ‘racionalidade’ da manipulação da massa; é assim que se obstruem as contradições sociais enquanto bases de um potencial emancipatório” (p. 75). A “formação” difundida pela irracionalidade da indústria cultural, portanto, se configura como “uma racionalidade estratégica, instrumental” (Idem, *ibid*, p. 75). Por sua vez, a indústria cultural reúne duas características fundamentais para a dominação:

1- Uma transformação na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura; a própria organização da cultura é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os à economia e à política e, logo, ao vigente. 2 – Uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus sujeitos mediante o mecanismo da semiformação. A resistência contra o existente eliminaria a única fonte de prazer possível que resta. Os bens da indústria cultural efetivamente produzem satisfação real no curso da experiência deformante que propiciam. Também em sua função afirmativa da situação vigente a cultura corresponde a interesses sensíveis, efetivos, mas esses se constituem no plano de uma unidimensionalidade semiformativa. (Idem, *ibid*, p. 75-76)

Adorno (1962 *apud* ARANTES, 1996), na realização de conferências radiofônicas, esclarece que “[...] a expressão ‘indústria cultural’ visa à substituir ‘cultura de massa’, pois esta induz ao engodo que satisfaz os interesses dos detentores dos veículos de comunicação de massa” (p. 8). Por essa proposição, os defensores desse embuste querem dar a entender que a cultura de massa é originária das próprias massas.

Todavia, o autor diverge completamente dessa interpretação, pois, segundo ele, “[...] a indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo” (ADORNO, 1962 *apud* ARANTES, 1996, p. 8). A indústria cultural se faz portadora da ideologia dominante, reificando a humanidade e subvertendo a emancipação, dando sentido ao sistema. No entender de Adorno, a indústria cultural:

[...] contribui eficazmente para falsificar as relações entre os homens, bem como a natureza, de tal forma que o resultado final constitui uma espécie de anti-iluminismo. Considerando-se – diz Adorno – que o iluminismo tem como finalidade libertar os homens do medo, tornando-os senhores e liberando o mundo da magia e do mito, e admitindo-se que essa finalidade pode ser atingida por meio da ciência e da tecnologia, tudo levaria a crer que o iluminismo instauraria o poder do homem sobre a ciência e sobre a técnica. (ADORNO, 1962 *apud* ARANTES, 1996, p. 8)

O autor apresenta, pois, uma contradição presente na história da razão iluminista e nos seus anseios de emancipação. Para ele, o Iluminismo libertou a humanidade do mito, porém a fez vítima do progresso e da dominação técnica. Desse modo, nas concepções do frankfurtiano, “[...] esse progresso transformou-se em poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural para conter o desenvolvimento das consciências das massas” (ADORNO, 1962 *apud* ARANTES, 1996, p. 8).

Bueno (2010b), por sua vez, salienta que os avanços científicos e tecnológicos iniciaram um processo de racionalização que transformou a humanidade em objeto de dominação totalitária. Esse progresso iniciou um processo de identificação entre conhecimento e dominação, que, de certo modo, redundou na perda dos potenciais críticos e emancipadores da razão, subordinando a vida humana à adaptação e ao conformismo por meio da semiformação.

2.3 A semiformação *Halbbildung* e a perda da dimensão crítica e emancipatória da formação

Desde a sua gênese, a semiformação, na ótica de Maar (2003), manteve estreita relação com a razão instrumental, atrelada à lógica de reprodução capitalista e à difusão da cultura de massas por meio da indústria cultural. Já em Adorno (*apud* PUCCI, 1997), postula-se que, com a indústria cultural e sua busca pela universalização do mercado, gerou-se uma forte contradição entre a formação cultural e sociedade de consumo, resultando na semiformação. Nesse contexto, no início do século XX, ocorre o acirramento das características de valor de troca da cultura e a introdução de novos valores culturais ligados à semiformação, elementos disseminados “inicialmente via rádio, cinema, jornais e, logo depois, também e, sobretudo, via televisão” (p. 96).

Quanto à utilização do termo semiformação no Brasil, Ramos-de-Oliveira (2001) esclarece que os primeiros ensaios que abordavam o tema eram de origem espanhola, sendo adotada a expressão “pseudo-cultura”. Todavia, a definição pseudo-cultura modificava completamente o conceito elaborado por Adorno, que utilizava o termo alemão “*Halbbildung*”. Para Ramos-de-Oliveira (2001), se Adorno,

[...] quisesse referir-se a uma falsa cultura, teria usado algum termo da riquíssima língua germânica que transmitisse esse matiz. O próprio grego “*pseudo*” é

amplamente empregado em Alemão: “*pseudoepigraphen*¹⁹”, “*pseudograph*²⁰”, “*pseudonym*²¹”, “*pseudowissenschaft*²²” e tantos outros, além de ser também uma língua flexível, com múltiplos recursos de criar termos novos. Portanto, se Adorno recorreu à expressão “*Halbbildung*” em vez de criar “*Pseudo-bildung*” ou “*Pseudokultur*²³” é porque estes teriam deformado sua concepção. Não se trata de uma falsa cultura, de uma cultura apenas de aparência (“*Anschein*²⁴”), mas de uma cultura travada, empacada, incapaz de exercer um dos traços básicos da cultura, sua flexibilidade, sua maleabilidade e sua transformabilidade, sua alteração, sua ampliação – enfim, suas inúmeras possibilidades dinâmicas. A semiformação cultural caracteriza-se justamente por seu fechamento, por seu caráter de conclusão: está feita e não admite questionamentos. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 25)

Ainda quanto a esses aspectos, Ramos-de-Oliveira (2001) assevera que o caráter fundamental da semiformação reside no fato de que “[...] ela não se questiona! Esse tipo de cultura é a morte da cultura em sua dimensão emancipatória, não sua aparência” (p. 25-26). Enquanto Adorno (2010) articula que a semiformação e a semicultura, ao produzir “[...] o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado –, não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (p. 29).

No ensaio *Teoria da Semiformação*, Adorno (2010) localiza a crise dos mecanismos de formação (*Bildung*) por meio de sua conversão em semiformação (*Halbbildung*), como indício de uma crise mais profunda da sociedade burguesa e da própria cultura. A hipótese levantada por ele, portanto, é de que existe uma articulação promovida pelos mecanismos político-econômicos dominantes e pela indústria cultural para legitimar a semiformação e propagar a semicultura, fazendo emergir condições “formativas” e sociais propícias à adaptação e dominação progressiva.

O semiformado, na medida em que está excluído da cultura e, ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda cultura *sui generis*²⁵, não oficial, que, por consequência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural: o mundo dos livros que não deixa nas estantes sem ler que parecem ser igualmente a-históricos e tão insensíveis perante as catástrofes da história como seu próprio inconsciente. E, da mesma maneira que este último, a semiformação aparece como isenta de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica. (ADORNO, 2010, p. 37)

Para Adorno (2010), essa dinâmica neutraliza o campo de forças da formação, fortalecendo a ideologia dominante e o conformismo geral. Desse modo, a adaptação passa a ser de, “[...] modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz

¹⁹ Pseudografar.

²⁰ Pseudografia.

²¹ Pseudônimo.

²² Pseudociência.

²³ Pseudocultura.

²⁴ Aparência.

²⁵ Sua classe.

de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação ante o existente” (ADORNO, 2010, p. 12).

Num debate radiofônico com Hellmut Becker, intitulado *Educação contra a barbárie*, Adorno (1995d), por outro lado, distingue a barbárie da violência e a relaciona com a dissonância existente entre o desenvolvimento tecnológico da civilização e o atraso intelectual das pessoas. Para ele, esse atraso não se deve apenas ao fato do ressentimento de uma grande parcela da humanidade não ter se aproveitado das benesses do acesso real à promessa de emancipação e formação. Deve-se, também, ao fato de que a semiformação é portadora de “[...] uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda essa civilização venha a explodir” (p. 155). Nessa perspectiva, acaba por apresentar uma razão objetiva para a barbárie, que denomina, simplesmente, como falência da cultura.

A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e trabalho intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (Idem, *ibid*, p. 164)

Quanto a isso, Bueno (2010a) avalia que a perda da confiança na cultura e a consequente sensação negativa de ressentimento por parte da população semiformada aumentaram ainda mais as tendências regressivas da razão esclarecida. Em analogia com as convicções de Adorno, o autor assevera que o estado de barbárie no qual segue a humanidade não foi superado pelo progresso da técnica e da razão, mas continua latente em cada realização humana. Para ele, todo o desenvolvimento da sociedade burguesa, desde o século XVIII até os dias atuais, foi marcado por uma relação dialética entre progresso e regressão.

A dialética do desenvolvimento da sociedade burguesa é traduzida na seguinte expressão: “[...] na mesma medida em que, por meio do progresso tecnológico, a humanidade expandiu sua soberania frente às forças da natureza, estas expressaram sua vingança primordial perante as modalidades de conhecimento baseadas no domínio totalitário” (BUENO, 2010a, p. 300). Em outro trabalho, Bueno (2010b) enfatiza que esse domínio totalitário converteu os homens em objeto de poder, iniciando uma aliança entre conhecimento e dominação.

Nessa configuração, o mencionado autor faz referência a uma patologia expressa nas tendências regressivas da civilização, “[...] tanto no que se refere à concepção de progresso na

sociedade burguesa quanto no que se refere ao próprio pensamento científico” (BUENO, 2010a, p. 300), intitulando como paranoica a relação instaurada pelo “[...] ato de conhecer que somente se contenta com a permanente instrumentalização dos homens e das coisas e sua subsunção flexível ao valor de troca [...]” (Idem, *ibid*, p. 301). Dando continuidade às reflexões já consideradas, Bueno (2010b) realiza uma analogia entre a crise da dialética da razão e a crise da educação, na medida em que ocorre a redução da educação à semiformação. E esclarece:

[...] a instrumentalização do conhecimento e da educação fica evidenciado quando o ato cognoscente, sendo condicionado à avaliação dos homens e das coisas, de acordo com o critério de sua potencialidade funcional, eleva o sujeito do conhecimento a uma condição de autarquia ilusória, corretamente denominado por Adorno e Horkheimer como paranoia [...]. Homologamente, no campo educativo, a paranoia epistêmica é correspondida com uma pedagogia instrumental submetida aos imperativos da integração ao *status quo* e alheia à necessidade de autorreflexão. Como resultado desse tipo de cegueira objetivamente, induzida e associada sem maiores problemas com a normalidade, os potenciais críticos e emancipadores da razão rendem-se ao estado geral de semiformação. (p. 238)

Assim, por meio da semiformação, a educação se converte em instrumento de propagação da adaptação e do conformismo. Nessa perspectiva, a semiformação força a degeneração dos “[...] potenciais críticos e emancipadores da cultura que deveriam lapidar a formação do sujeito autônomo, dão lugar à semiformação, que o prepara para a aceitação passiva da identidade entre cultura e adaptação, entre conhecimento e dominação totalitária” (BUENO, 2010a, p. 302).

No que tange às relações econômicas, para Bueno (2010a), no capitalismo tardio, as conexões entre cultura, poder e capital provocaram a hegemonia da semiformação; para ele, na sociedade burguesa contemporânea, a semiformação promove uma falsa integração cultural entre as diferentes classes sociais, aproximando-as por meio do mercado. As diferenças sociais são mascaradas por meio de uma integração cultural que nivela as classes sociais segundo o consumo mútuo de bens da pseudoformação cultural. Desse modo, assegura-se que essa falsa integração cultural é portadora de uma ideologia que tenta se legitimar por uma pseudodemocracia, “[...] uma vez que teria aproximado as classes sociais antes separadas pelo elitismo da cultura burguesa da era liberal, na verdade consagra a neutralização do potencial crítico e negativo da cultura” (BUENO, 2010a, p.303). O mesmo se dá no entender de Adorno (2010), em que a falsa integração cultural promove a aproximação recíproca das consciências das diferentes classes sociais, porém não de uma maneira estrutural objetiva, mas de uma maneira psicossocial:

[...] subjetivamente aparecem ambas as coisas: o véu da integração, principalmente nas categorias de consumo, e a persistente dicotomia onde quer que os sujeitos se

deparem com antagonismos de interesses fortemente estabelecidos. Como resultado, logo a *underlying population*²⁶ se torna *realista*, e as outras se sentem porta-vozes dos ideais²⁷. No entanto, como a integração é ideologia, é também – por ser ideologia – frágil desmoronável. (ADORNO, 2010, p. 17, grifos do autor)

Adicionalmente, Adorno (2010) evoca que a socialização da semiformação e a sua difusão nas massas, via indústria cultural, se dá por um clima em que os conteúdos utilitários, “[...] coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição” (p. 19). Sob o ponto vista educacional, Bueno (2010a) salienta que pedagogia semiformadora articulada à indústria cultural

[...] dedica-se, sobretudo, a inculcação de rudimentos que permitem certo tipo de fruição das obras da cultura limitada à contemplação passiva, a uma fruição desacompanhada dos elementos formativos que seriam essenciais para um contato autônomo e formador. (p. 304)

Para Adorno (*apud* Duarte, 2003), esse tipo de pedagogia semiformadora recebe o nome de educação popular (*Volksbildung*²⁸), se efetivando desprovida dos valores formativos de emancipação e autonomia. Para ele, esse tipo de educação destinada a parcelas do operariado, com base na instrução técnica, tem sido incentivada desde o século XVIII, pela classe dominante. E salienta:

Um profissional que conserta rádios ou é mecânico de automóveis é considerado inculto, dentro dos critérios tradicionais e no entanto, precisa, no cotidiano de sua profissão, dominar muitos conhecimentos e destrezas que não poderia adquirir se lhe faltasse todo o saber matemático e das ciências da natureza [...]. (ADORNO, 2010, p. 15)

Além desses fatores, Duarte (2003) ressalta que, na sociedade burguesa tardia, ocorre uma “[...] supervalorização do conhecimento que possibilita a dominação da natureza e o menosprezo de tudo que se relaciona ao âmbito cultural, sendo que tudo, no limite, é reduzido ao desempenho de tarefas técnicas” (p. 444). Para Adorno (2010), o desenvolvimento da técnica e o conseqüente progresso da sociedade burguesa não redundaram em benefícios para a formação; pelo contrário, acirram ainda mais a semiformação:

Na verdade o progresso evidente, a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais não se manifesta nas coisas espirituais com efeito benéfico. As desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infraestrutura aumentaram o retrocesso da

²⁶ População subjacente.

²⁷ Cf. “A consciência política de grupos selecionados da população alemã”, manuscrito inédito do Instituto de Pesquisa Social, Frankfurt a. M., 1957 (ADORNO, 2010, p. 17).

²⁸ Educação pública.

consciência. A semiformação assenta-se parasitariamente no *cultural lag*²⁹. Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultaram diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática. (ADORNO, 2010, p. 27)

Ramos-de-Oliveira (2001), ao analisar os efeitos negativos da semiformação, defende que “[...] a Indústria Cultural e sua contrapartida, a semiformação, constituem-se como as atuais oposições aos esforços de educar. Assim, a escola não pode continuar indiferente a este mecanismo monstruoso que vai, pedaço a pedaço, conquistando as almas” (p. 26). Nesse sentido, para Adorno (2010), portanto, “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (p. 39).

²⁹ Demora cultural (N. de Newton Ramos-de-Oliveira) (ADORNO, 2010, p. 27).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO LIBERAL E ASCENSÃO DA DOUTRINA NEOLIBERAL

Neste capítulo, abordaremos sobre o surgimento do pensamento liberal e suas fases de evolução, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, até a ascensão da doutrina neoliberal na segunda metade do século XX. Desse modo, serão tratados temas relativos às bases do pensamento liberal e às contribuições do filósofo inglês John Locke.

Posteriormente, apresentaremos as formulações da fase científica do liberalismo clássico, fundamentadas numa ideologia de progresso econômico racionalista e secular que deu origem às duas escolas Liberais, os Fisiocratas, na França, com François Quesnay (1694-1774), e a Escola Clássica, na Inglaterra, com Adam Smith (1723-1790).

Na sequência, faremos, também, algumas reflexões sobre a incorporação do progresso técnico ao capital e o nascimento do Estado Liberal. Diante disso, refletiremos sobre as funções atribuídas ao Estado durante o século XIX, relacionadas a não intervenção nas leis do mercado, limitando-se à fiscalização, emissão de moedas e empréstimos.

No que toca ao século XX, o enfoque se dará, de um lado, sob a análise da crise do Estado Liberal e o surgimento de doutrinas, que asseguravam a intervenção do Estado na economia, como aquela defendida pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). Por outro, analisaremos o surgimento da doutrina contrária ao intervencionismo estatal denominada neoliberalismo, iniciada logo após a Segunda Guerra Mundial, com a publicação do livro *O Caminho da Servidão*, do economista austríaco Friedrich von Hayek (1899-1992). Nessa mesma linha, faremos uma representação crítica sobre o alinhamento do Estado brasileiro à doutrina neoliberal, a partir do ano de 1990, e suas consequências para o depreciação dos programas e das políticas sociais, dentre elas a política educacional.

3.1 Dos ideais liberais do século XVII ao liberalismo econômico do século XVIII

No segundo quartel do século XVII, o poder arbitrário da aristocracia e dos monarcas, bem como sua intervenção na economia com base no mercantilismo, passou a sofrer oposições por parte da classe média composta por comerciantes e industriais. As

reivindicações se conduziam “para a democracia baseada nos direitos de propriedade e na redução dos poderes régios” (RUSSELL, 2004, p. 343).

Com isso, a partir do século XVII, instituiu-se, na sociedade europeia, um modo de vida liberal-burguês e um novo paradigma econômico baseado na liberdade da iniciativa privada. Esse paradigma se contrapunha, desde os primórdios do processo produtivo capitalista, “ao modo de produção feudal e às excessivas interferências, regulamentação e centralização exercidas pelo estado absolutista no setor econômico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 92).

De acordo com Hill (1983), o mais importante desses movimentos de oposição à velha ordem feudal se deu na Inglaterra, por meio da Revolução Inglesa de 1640-1660. A Revolução Inglesa foi um grande movimento social que culminou com a Revolução Gloriosa de 1688-1689, quando o poder do Estado absolutista inglês que protegia a velha ordem feudal foi derrubado e transferido para as mãos de uma nova classe social, a burguesia liberal, favorecendo o livre desenvolvimento do capitalismo.

Nessa perspectiva, a burguesia inglesa, por meio da Revolução Gloriosa (1688-1689), passou a deter poder econômico e político, via instauração da monarquia parlamentar, fazendo surgir um movimento civil em busca de uma nova ordem política, acendendo a possibilidade de consolidação de um Estado de Direito “regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos, um *Bill of Rights*³⁰” (MONDAINI, 2006, p. 129).

O liberalismo clássico que surgiu na Inglaterra, no século XVII, tinha como eixos principais o desenvolvimento da liberdade pessoal e o progresso da sociedade; ademais, era essencialmente protestante, pois derivava da ideia dos relacionamentos individuais dos homens com Deus. Na esfera social, tal axioma tinha como premissa a superação e o progresso por meio de esforços próprios (RUSSELL, 2004).

Os ideais liberais do século XVII se configuraram como uma força de liberação, que procurou desprender seus praticantes das opressões políticas, religiosas, intelectuais e econômicas que ainda estavam em vigor desde a Idade Média. As bases do pensamento liberal estavam assentadas no respeito ao individualismo, que exerceu forte influência na economia e na filosofia (RUSSELL, 2004).

No campo filosófico, podemos mencionar a atuação do empirista inglês John Locke (1632-1704) como representante da ideologia liberal. Polemizando com Thomas Hobbes (1588-1679) e sua teoria política, Locke irá procurar formas eficientes de delimitar os poderes

³⁰ Declaração de direitos.

do absolutismo, formulando os princípios da democracia liberal. Para Locke, aliás, a função do Estado era a de “assegurar a vida, a liberdade e os bens dos indivíduos” (SANTOS, 2013, p. 10).

Segundo Mondaini (2006), o contratualismo de Hobbes se diferenciava do contratualismo de Locke porque, para o primeiro, o indivíduo vinha antes do Estado, que era fruto da vontade racional dos mesmos. Para o segundo, o indivíduo não está apenas no início, mas tinha a proeminência das relações pós-contratuais, que deveriam protegê-lo das ações arbitrárias do Estado. Desse modo, se inicia a investida em direção à defesa do livre-arbítrio “[...] do indivíduo, limitando, politicamente, os poderes estatais. Chegava a hora do liberalismo e sua defesa implacável dos direitos civis. A palavra estava, a partir de então, com o filósofo inglês John Locke” (p. 129).

Bobbio (1992) assevera que Locke foi o principal inspirador dos direitos de liberdade do homem.

Para entender bem o poder político e derivá-lo de sua origem, deve-se considerar em que estado se encontram naturalmente todos os homens; e esse é um estado de perfeita liberdade de regular as próprias ações e de dispor das próprias posses e das próprias pessoas como se acreditar melhor, nos limites da lei de natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de nenhum outro. (LOCKE, 1978 *apud* BOBBIO, 1992, p. 59)

Afora essas questões, Locke apregoava a separação entre o Estado e a Igreja; a divisão de poderes na organização do Estado e a tolerância religiosa. Assim, nos séculos XVI e XVII, apesar dos avanços proporcionados na esfera econômica e política, a Europa ainda estava abalada por conflitos ligados à intolerância religiosa. Os conflitos se davam em decorrência da Reforma Protestante, e se manifestavam como guerras religiosas e conflitos de interesses entre o Estado e a religião. Desse modo, Locke propõe que “uma separação clara e distinta das tarefas do Estado e da Igreja poderia pôr fim aos conflitos religiosos e políticos” (SANTOS, 2013, p. 12).

Além da separação entre o Estado e a Igreja, segundo Mondaini (2006), Locke proclamava a defesa da tolerância e aspirava a uma sociedade baseada nos ideais de civilidade, por meio da tolerância, como princípio de compreensão da diferença e da alteridade. A tolerância, no âmbito religioso, deveria ser expressa e garantida como um esforço de afirmação de identidades e não como repulsa a diversidade de opiniões e de crenças, que ocasionavam sérios conflitos. Para Santos (2013), a tolerância religiosa expressa nos pensamentos de Locke tinha como objetivo frear a violência e garantir o progresso econômico, pois poderia ajudar na circulação de riquezas e no diálogo com diferentes povos.

Para Locke, o Estado deveria assegurar os direitos naturais dos cidadãos, sua liberdade individual, sua vida e seu direito à propriedade de bens materiais e imateriais, sendo necessário proteger o cidadão dos abusos do poder; Locke defendia a soberania limitada, apoiando-se, numa concepção de contrato, e a separação dos poderes (MARTINS NETO; THOMASELLI, 2013).

Para Mondaini (2006), o contratualismo liberal de Locke rompia com o pacto de submissão de Hobbes e buscava um pacto de consentimento. Nesse aspecto, Locke entendia que, em “[...] seu ‘estado de natureza’, há uma situação de ‘relativa paz, concórdia e harmonia’, no qual os indivíduos dotados de racionalidade possuem certo número de ‘direitos naturais’: vida, liberdade e bens” (p. 130).

O contrato social em Locke tinha como objetivo a preservação legal da propriedade. Desse modo o poder político deveria ter a função irrestrita de perpetrar leis com o intuito de garantir e preservar a propriedade, para isso o poder político estatal deveria ser fragmentado (Idem, *ibid.*).

Com relação à teoria da propriedade ou posse de bens materiais e imateriais, Locke, defendia que esse direito estava relacionado à natureza humana e ao trabalho humano. Assim, “[...] todo homem tem uma propriedade em sua própria pessoa: a isto ninguém, a não ser a própria pessoa, tem qualquer direito. Podemos dizer que o labor de seu corpo e o trabalho de suas mãos são naturalmente seus” (LOCKE, 1988, p. 140 *apud* SANTOS, 2013, p. 19-20).

Locke baseava sua concepção de direito natural do indivíduo em sua liberdade de propriedade e de sua força de trabalho, que jamais poderiam ser transgredidos pelo Estado: “[...] ao retirar da natureza o bem comum e introduzir a categoria “trabalho” como forma de aquisição da propriedade privada, Locke privilegia o indivíduo enquanto força detentora da propriedade” (SANTOS, 2013, p. 20).

O filósofo inglês ainda considerava o direito à propriedade enquanto fruto de um contrato, incluindo, também, os direitos naturais do ser humano à vida e à liberdade. Desse modo, “[...] com a propriedade, o homem pode prosperar por meio do trabalho e do empreendimento e este, por sua vez, vai ser assegurado e protegido pelo Estado. Aqui está, na verdade, a razão de ser do Estado” (SANTOS, 2013, p. 21).

Em sua postura liberal, Locke defendia a limitação do poder político, a igualdade perante a lei, a promoção da liberdade e expansão do poder individual em função dos seus desígnios privados e econômicos; no âmbito legislativo, a lei deve se tornar expressão máxima da civilização. Para Locke, as atribuições do Estado deveriam “possibilitar ao

indivíduo o direito à liberdade de religião, ao livre comércio, à livre circulação das riquezas, ao poder de decisão do indivíduo, à própria tolerância civil” (SANTOS, 2013, p. 22).

De acordo com Santos (2013), apesar de, no século XVII, ainda não existir a economia como ciência sistematizada, vários pensadores refletiram sobre as práticas econômicas de seu tempo. Essas reflexões culminaram com a composição de proposições que permitiram a elaboração de teorias econômicas no século XVIII.

Nesse momento, as reações contra o Estado absolutista e a política e prática mercantilista se acirraram ainda mais. As restrições, regulamentações e contenções da doutrina econômica mercantilista passaram a ser alvo de críticas severas na França e na Inglaterra. A burguesia desses países estava sequiosa para usufruir das oportunidades da expansão da indústria e do comércio e ansiavam maior liberdade econômica (HUBERMAN, 1986).

Além desses fatores, ainda no século XVIII, a crença na razão humana aliada ao crescimento do conhecimento científico e o controle técnico do homem sobre a natureza aumentavam constantemente. Desse modo, o liberalismo clássico burguês difundiu uma ideologia de progresso econômico racionalista e secular que culminou com as formulações da fase científica da economia. Essas formulações deram origem a duas escolas Liberais: os Fisiocratas, na França, com François Quesnay (1694-1774), e a Escola Clássica, na Inglaterra, com Adam Smith (1723-1790) (HOBSBAWM, 1977).

Para Huberman (1986), as oposições às restrições e as regulamentações do mercantilismo surgiram com maior intensidade na França, pois o controle estatal sobre a indústria e o comércio eram mais severos e prejudiciais, o que estimulou a luta pela ausência total de controle. O pioneiro dessa luta foi o comerciante francês Vincent de Gournay (1712-1759). Gournay era contrário à regulamentação excessiva por parte do Estado e “imaginou a frase que se tornaria o grito de batalha de todos os que se opunham às restrições de toda a sorte: ‘*Laissez-faire!*’ Uma tradução livre dessa frase famosa seria: ‘Deixem-nos em paz!’” (HUBERMAN, 1986, p. 138).

Em 1757, foi constituída a primeira escola de economia, os fisiocratas, na França, sob a presidência de François Quesnay, tendo como lema o *Laissez-faire* e defendiam a eliminação das restrições e o livre comércio, ao mesmo tempo em que acreditavam na

[...] inviolabilidade da propriedade privada, particularmente na propriedade privada da terra. Por isso, acreditavam na liberdade – o direito do indivíduo fazer de sua propriedade o que melhor lhe agradasse, desde que não prejudicasse a outros. Atrás de sua argumentação a favor do comércio livre está a convicção de que o agricultor devia ter permissão para produzir o que quisesse, para vender onde desejasse. (HUBERMAN, 1986, p. 138)

Os fisiocratas consideravam a terra e a agricultura como a única fonte de riqueza, e o trabalho na terra o único trabalho produtivo: “[...] somente a agricultura fornece matérias-primas essenciais à indústria e ao comércio” (HUBERMAN, 1986, p. 139). Para eles, a indústria era considerada como uma fonte de riqueza estéril. Além desses fatores, os teóricos fisiocratas afirmavam que a intervenção estatal na economia era desnecessária, pois a mesma se autorregularia.

Semelhante reação contra a regulamentação excessiva por parte do Estado ocorreu na Inglaterra, por meio da Escola Clássica Liberal. Podemos dizer que essa escola surgiu, em 1776, com a publicação da obra *Riqueza das Nações* de Adam Smith. Para Smith, a economia se equilibraria por meio do livre jogo da oferta e da procura, como se uma mão invisível a conduzisse (ABRÃO, 1999).

Adam Smith divergia em alguns aspectos das formulações dos fisiocratas, porém suas teorias tinham alguns pontos em comum, no que diz respeito ao livre jogo das forças econômicas, na liberdade de concorrência e na divisão social do trabalho. Smith utilizava-se de fortes argumentos sociais em sua economia política, admitindo que a humanidade era constituída

[...] essencialmente de indivíduos soberanos de certa constituição psicológica, que buscavam seus próprios interesses através da competição entre uns e outros. Mas poderia ser demonstrado que estas atividades, quando deixadas tanto quanto possível fora do controle, produziam não só uma ordem “natural” (distinta da artificial imposta pelos interesses estabelecidos, o obscurantismo, a tradição ou a intromissão ignorante da aristocracia), mas também o mais rápido aumento possível da “riqueza das nações”, quer dizer, do conforto e do bem estar, e portanto da felicidade, de todos os homens. A base desta ordem natural era a divisão social do trabalho. (HOBSBAWM, 1977, p. 259)

Para Smith, havia a possibilidade de provar, cientificamente, por meio da divisão social do trabalho, “[...] que a existência de uma classe de capitalistas donos dos meios de produção beneficiava a todos, inclusive aos trabalhadores que se alugavam a seus membros” (HOBSBAWM, 1977, p. 259). Da mesma maneira, também poderia ser comprovado “[...] que os interesses da Grã-Bretanha e da Jamaica estariam mais bem servidos se aquela produzisse mercadorias manufaturadas e esta produzisse açúcar natural” (Idem, *ibid*, p. 259). Desse modo,

O aumento da riqueza das nações continuava com as operações das empresas privadas e a acumulação de capital, e poderia ser demonstrado que qualquer outro método de assegurá-lo iria desacelerá-lo ou mesmo estancá-lo. Além do mais, a sociedade economicamente muito desigual que resultava inevitavelmente das operações de natureza humana não era incompatível com a igualdade natural de todos os homens nem com a justiça, pois além de assegurar inclusive aos mais pobres condições de vida melhores, ela se baseava na mais equitativa de todas as

relações: o intercâmbio de valores equivalentes no mercado. (HOBSBAWM, 1977, p. 259)

Por divisão do trabalho, Smith também entendia a especialização, ou seja, tornar pela repetição do trabalho um empregado perito em uma determinada função. Para tanto, ele utilizava o exemplo da manufatura de alfinetes, dividindo essa atividade em dezoito operações distintas, envolvendo o endireitamento, o corte, o afinamento do arame e a colocação de sua cabeça; cada tarefa exercida por diferentes mãos poderiam aumentar a produtividade dos alfinetes em dez vezes. Por meio da divisão do trabalho, seria, então, possível aumentar a habilidade dos trabalhadores e, sua produtividade, economizar tempo e garantir a eficiência geral. Para Smith, a divisão do trabalho é determinada pelo tamanho do mercado. Nessa perspectiva,

Como é a capacidade de troca que dá ocasião à divisão do trabalho, essa divisão deve ser sempre limitada pelas proporções dessa capacidade ou, em outras palavras, pelo tamanho do mercado. [...] Se a maior produtividade é proporcionada pela divisão do trabalho, e a divisão do trabalho é limitada pelo tamanho do mercado, então, quanto maior este, tanto maior o aumento da produtividade – isto é, tanto maior a riqueza da nação. E como com o comércio livre os mercados se ampliam ao máximo, temos também a máxima divisão do trabalho possível, e, portanto, um aumento da produtividade elevado também o máximo. Daí se conclui que o comércio livre é desejável. [...] Eis uma simplificação: 1. O aumento da produtividade ocorre com a divisão do trabalho. 2. A divisão do trabalho aumenta ou diminui segundo o tamanho do mercado. 3. O mercado se amplia ao máximo possível pelo comércio livre. *Portanto*, o comércio livre proporciona a maior produtividade. (HUBERMAN, 1986, p. 141-142, grifo do autor)

Já em Hobsbawm (1977), as teorias de Adam Smith respaldadas pela liberdade do comércio e da indústria britânica transformaram as teorias econômicas da escola clássica em símbolo dos avanços do liberalismo econômico.

3.2 O liberalismo no século XIX

Para Rounet (1987), o Iluminismo do século XVIII foi a matriz do pensamento liberal e da sociedade industrial, criando e reelaborando as bases teóricas e filosóficas do liberalismo, podendo ser citados:

[...] a doutrina da tolerância, com Voltaire, ou das garantias contra o Estado, com Montesquieu (em sua leitura um tanto idealizada do sistema constitucional inglês), ou a idéia de progresso, com Condorcet, ou o papel da ciência no aperfeiçoamento material e moral dos homens com Diderot, ou, em geral, a teoria dos direitos humanos, presente em maior ou menor grau dos principais autores. (ROUNET, 1987, p. 200)

Afora essas características, Russell (2004) esclarece que, no início século XIX, ocorre a crescente integração entre ciência e tecnologia. Esse fato só foi possível graças ao industrialismo, “[...] à aplicação sistemática dos princípios científicos ao desenho industrial e à produção de equipamento técnico produziu um crescimento acelerado da expansão material” (p.420).

O crescimento industrial desse período associado ao rápido aumento populacional deu ênfase a um renovado interesse pelas questões econômicas. Nesse ínterim, ocorre a afluência “[...] do instrumento de trabalho ao capital, o progresso técnico vai-se constituir no elemento-chave para entender a determinação da produtividade do trabalho, a produção pela produção, a concorrência capitalista” (FRIGOTTO, 1984, p. 82).

Desse modo, Hobsbawm (1977) ressalta que

O progresso era, portanto, tão “natural” quanto o capitalismo. Se fossem removidos os obstáculos artificiais que no passado lhe haviam colocado, se produziria de modo inevitável; era evidente que o progresso da produção estava de braços dados com o progresso das artes, das ciências e da civilização em geral. Que não se pense que os homens que tinham tais opiniões eram meros advogados dos consumados interesses dos homens de negócios. Eram homens que acreditavam, com considerável justificativa histórica neste período, que o caminho para o avanço da humanidade passava pelo capitalismo. (p. 259)

A incorporação do progresso técnico ao capital passa a ser a principal arma de concentração e centralização do mesmo. Nessa perspectiva, “[...] conseguir o máximo de mercadorias com o mínimo de trabalho é uma lei do movimento global do capital que independe da vontade individual do capitalista, embora este lhe seja cúmplice” (FRIGOTTO, 1984, p. 82). Enquanto isso, o Estado Liberal adquire sua fase imperialista e assume “sua tarefa de unificador dos interesses intercapitalistas e da classe capitalista como tal” (Idem, *ibid*, p.102); o Estado liberal nasce e, ao mesmo tempo, concebe a estrutura ideológica e jurídica “[...] da fase inicial da reprodução ampliada do capital (capitalismo concorrencial). Não é apenas uma contraposição ao Estado absolutista, mas sim a expressão que uma nova classe social, ao ascender ao poder, imprime às relações sociais de produção” (Idem, *ibid*, p.104).

Nessa mesma linha de reflexão, durante o século XIX, o liberalismo passa a ser a ideologia dominante, “[...] sob as categorias básicas do individualismo, liberdade, propriedade, segurança e justiça, vai-se constituir em sustentáculo dos desígnios da acumulação ampliada do capital” (FRIGOTTO, 1984, p. 104). Nessa perspectiva, Russell (2004) aponta a atuação do filósofo e economista inglês John Stuart Mill (1806-1873) como um grande defensor da liberdade. Mill escreveu, em 1859, no ensaio *Sobre a Liberdade*,

acerca de “[...] uma vigorosa defesa da liberdade de pensar e discutir, e sugere a limitação do poder do estado para intervir na vida dos cidadãos” (RUSSELL, 2004, p.430).

Para Frigotto (1984), o liberalismo econômico procurou definir os papéis do Estado liberal, ligados a não intervenção nas leis do mercado, limitando-se “[...] à fiscalização, emissão de moeda, empréstimos ou intervenções tópicas, com o objetivo de assegurar o bom funcionamento do mercado” (p. 105). Todavia, essa visão de um Estado neutro e com função marginal gerou um forte automatismo do mercado, que o desequilibrou e produziu um grande irracionalismo econômico (HINKELAMMERT, 2013).

3.3 O liberalismo no século XX

Para Hinkelammert (2013), o automatismo do mercado provocado pelo liberalismo econômico do século XIX arrastou o Estado liberal para uma grande crise, pois transformou-se em um mecanismo destruidor, já que impossibilitava “[...] qualquer segurança de integração do sujeito econômico da divisão social do trabalho através do emprego e da satisfação de suas necessidades” (p. 398).

De acordo com Rossetti (2006), os princípios da ortodoxia liberal, no início do século XX, apresentavam grandes deficiências e imperfeições, porque,

[...] com as novas realidades que emergiram das ondas sucessivas de revoluções tecnológicas e industriais, ocorridas nos últimos dois séculos. Chocaram-se também com os vícios e as imperfeições da própria economia de mercado, tanto no plano micro, como no macroeconômico. E ainda com as novas requisições sociais que o empreendimento privado e o mercado não foram capazes de atender. As deficiências, os vícios e as imperfeições da economia de mercado resultaram, assim, de desvios entre suas bases conceituais e a realidade da vida econômica. E muitas delas se acentuaram ao longo dos anos, em decorrência de mudanças de alto impacto ocorridas nas condições sociais político-institucionais da maior parte das nações. (314)

Frigotto (1984) assevera que a crise dos automatismos de mercado se acentuou na grande depressão de 1929. Assim, a referida crise “[...] delinea o fim da crença no capitalismo concorrencial e demarca o início da defesa das teses da intervenção do Estado na programação econômica” (FRIGOTTO, 1984, p. 106). Nesse aspecto, a prevalência dos princípios da ortodoxia liberal nas economias de mercado transformou os agentes econômicos privados em árbitros de suas próprias condutas. De acordo com Rossetti (2006) pela ortodoxia liberal, “[...] a economia seria auto-ajustável, praticando-se em todos os setores a liberdade

transacional e de empreendimento, a concorrência livre e a busca do interesse próprio sob a égide da justiça para com os outros” (ROSSETI, 2006, p. 317).

Nesse sentido, a coordenação social e o governo se limitariam às funções atribuídas “[...] por Adam Smith: justiça, defesa e produção de bens e serviços fora da esfera de interesse da iniciativa privada. Fora disso, a supremacia do mercado, como mecanismo de coordenação, superaria o pulso forte do governo” (Idem, *ibid*, p. 317).

Todavia, não foram esses princípios que prevaleceram,

[...] a realidade que prevaleceu nas economias de mercado. Com o correr do tempo, acontecimentos históricos de alto impacto, como a depressão dos anos 30, ou novas exigências, como a criação de condições para a aceleração do crescimento econômico em nações atrasadas, ou ainda a constatação dos vícios, das imperfeições e das deficiências assinaladas, levaram o governo a atuar com maior amplitude, deixando de ser mero agente passivo. Em paralelo à coordenação derivada do jogo dos interesses privados e das liberdades para empreender e transacionar, a maior presença do governo na ordem econômica tornou-se inevitável. Ao ampliar sua esfera de ação, o governo assumiu funções adicionais. O número dessas funções e seu conteúdo interventor superaram as prescrições originais da ortodoxia liberal. (Idem, *ibid*, p. 317-319)

A década de 1930 foi, portanto, palco de uma grande depressão econômica em nível mundial, com os Estados Unidos gravemente afetados em sua base financeira e obrigados a reimportar capitais, fato que acirrou, ainda mais, a crise mundial e arrastou o sistema financeiro europeu para um grande colapso.

[...] a maior parte desses capitais estava investida em setores de longa maturação, sua súbita exigência provocou o colapso do sistema financeiro europeu, com a falência de vários bancos durante 1931, entre eles o importante *Credit-Anstalt* de Viena. A retirada de capitais da Alemanha e da Inglaterra forçou o abandono do padrão-ouro, com as moedas fluando de acordo com o balanço de pagamentos, o que fez com que a libra esterlina chegasse a 30% da paridade de 1931. (REZENDE FILHO, 2005, p. 208-209)

Assim, na primeira metade do século XX, as teorias do liberalismo econômico passaram a ser alvo de críticas, havendo, nesse papel, uma atuação destacada do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946); as teorias econômicas de Keynes apresentavam uma retórica antiliberal com forte apelo estatista (FONSECA, 2010).

Rezende Filho (2005) assegura que Keynes localizou as raízes da depressão em uma demanda privada inadequada, considerando o fato de aumentar essa demanda por meio do seguro desemprego, para estimular a oferta. Com essas medidas, o objetivo de Keynes era elevar o consumo e gerar mais empregos. Desse modo, as ações dos governos, deveriam “[...] encorajar mais investimentos, baixando as taxas de juros, bem como criando um extenso programa de obras públicas, que proporcionariam emprego e gerariam uma demanda maior de produtos industriais” (p. 211). Para Navarro (1988), as medidas de estímulo econômico

apoiadas por Keynes baseavam-se no “(1) aumento dos gastos públicos e (2) criação de um grande *déficit* federal” (NAVARRO, 1988, p. 204).

Na visão de Rezende Filho (2005), as concepções econômicas de Keynes, adotadas nos Estados Unidos, significaram um rompimento total com as teorias liberais. Como resultado das concepções keynesianas, os Estados Unidos criaram, em 1933, um plano de desenvolvimento econômico denominado *New Deal*. Esse plano “[...] significou uma série de medidas intervencionistas, saneadoras umas, incentivadoras outras, definidas por Roosevelt, que governou o país de 1933 a 1945” (p. 212).

Todavia, assim como ocorreu no primeiro conflito bélico generalizado com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a política nacionalista-expansionista dos Estados autoritários, arrastou o mundo para um novo conflito de grandes proporções, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Contudo, o segundo conflito deve ser visto “[...] como última tentativa de certos países da área central da economia-mundo em recuperar suas economias pelo estabelecimento de relações imperialistas no estilo do século XIX” (REZENDE FILHO, 2005, p 223).

Concomitantemente, houve a consolidação do império socialista sob o comando da União Soviética que,

[...] graças aos avanços militares na luta contra a Alemanha, havia estabelecido o controle sobre os países da Europa Centro-Balcânica. Entre 1945 e 1948, forçou a constituição de governos “aliados”, na verdade transformando em satélites econômicos, Polônia, Tchecoslováquia, Hungria, Romênia, Bulgária, Iugoslávia (com uma via própria a partir de 1948), Albânia e a parte oriental da Alemanha, enquanto apoiava uma guerra civil na Grécia. Também na Ásia, a presença soviética fazia-se importante: além de subvencionar os movimentos de emancipação colonial, emprestava seu apoio à guerra civil chinesa, que se concluiria em 1949 com a vitória dos comunistas. (Idem, *ibid*, 2005, p. 230)

O fortalecimento da União Soviética após a Segunda Guerra Mundial gerou um confronto denominado Guerra Fria, entre capitalismo e socialismo, com ou sem a intervenção de estados e governos como os EUA e a URSS, pretendendo representar um ou outro. O socialismo real apresentado pela União Soviética, entretanto, ao longo dos anos, mostrou-se dependente do Ocidente capitalista. A dependência da União Soviética, de certa forma, revelou “[...] sua incapacidade em manter tanto seu modelo de desenvolvimento autosustentado, como em tentar igualar-se aos países capitalistas em termos de produtividade” (REZENDE FILHO, 2005, p. 276).

Nesse intervalo, em 1989, a União Soviética começa a demonstrar sinais de colapso como a perda dos países satélites europeus, a reunificação alemã, bem como sua incapacidade gerencial na crise do golfo Pérsico de 1990 e 1991. Aliados a esses fatos, ocorre um processo de independência de todos os países satélites da URSS, que é declarada extinta em 31 de

dezembro de 1991, pelo então presidente Mikhail Gorbachev, sendo que, em seu lugar, surge a Comunidade de Estados Independentes (CEI) (HOBSBAWM, 1995).

Contudo, para Hobsbawm (1995), após a segunda Guerra Mundial, a economia global saltou para uma época de desenvolvimento capitalista, denominada “Era de Ouro”, entre 1947 e 1973, quando se deflagrou a crise do petróleo. Logo após a Segunda Guerra Mundial, até meados da década de 1970, o mundo passou por uma época de relativa estabilidade: as duas superpotências aceitavam a divisão desigual do mundo e trabalhavam com base na coexistência pacífica. Para ele, a

[...] Era de Ouro criara uma economia mundial única, cada vez mais integrada e universal, operando em grande medida por sobre as fronteiras de Estado (“transnacionalmente”) e, portanto, também, cada vez mais por sobre as ideologias do Estado. (HOBSBAWM, 1995, p. 19)

A Era de Ouro favoreceu, essencialmente, os países capitalistas desenvolvidos, que representavam três quartos da produção do mundo e 80% de suas exportações. Na década de 1960, era nítida a superioridade de desenvolvimento do regime capitalista sobre o comunista, contudo, uma grande parcela da população mundial jamais participou de tal riqueza (Idem, *ibid.*).

No início da década de 1970, a Era de Ouro já dava sinais de desgaste, sinais esses sentidos pelo “[...] colapso do sistema financeiro internacional de *Bretton Woods* em 1971, do *boom* de produtos de 1972-73 da crise da OPEP de 1973” (Idem, *ibid.*, p. 280). Tais fatores aliados à ascensão inflacionária e ao *déficit* americano levaram ao fim da chamada Era de Ouro do capitalismo e ao início de um novo período de crise.

3.4 A crise da década de 1970 e ascensão do neoliberalismo

De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo tem origem logo após a Segunda Guerra Mundial, nos países capitalistas da Europa e da América do Norte. O neoliberalismo se distinguia do liberalismo clássico do século XIX e se apresentava como “[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado Intervencionista e de bem-estar” (p. 9).

Bellamy (1994) assevera que, nesse momento, houve uma reorganização da defesa dos conceitos “[...] e dos métodos liberais, e das instituições e práticas políticas e econômicas

mantidas para incorporá-los – especialmente os sistemas sociais e constitucionais da Inglaterra e dos Estados Unidos” (BELLAMY, 1994, p. 383).

Para Anderson (1995), o texto que originou essa renovação ideológica foi *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, em 1944. Nesse texto, Hayek se posicionava contra os mecanismos estatais de limitação do mercado, bem como contra a ameaça dessa limitação à liberdade econômica e política. Em 1947, Hayek reuniu-se na estação de Mont Pèlerin, na Suíça, com Milton Friedman, Karl Popper, Leonel Robbins, Ludwig Von Mises, entre outros. Todos esses autores eram firmes adversários “[...] do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do *New Deal* norte-americano” (ANDERSON, 1995, p. 9).

Nesse encontro, foi fundada a Sociedade de Mont Pèlerin, com o propósito de combater o keynesianismo “[...] e preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (Idem, *ibid*, p. 10). As teorias e concepções de Hayek contrariavam o consenso econômico das décadas de 1950 e 1960, pois, nessa época, o capitalismo mundial estava adentrando na chamada Era de Ouro, com base no bem-estar social e na regulação estatal do mercado. Desse modo, para Anderson (1995), Hayek e seus colaboradores

[...] argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruíra a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si -, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais ou menos 20 anos. (p. 10)

Harvey (2008) qualificou esse período, entre as décadas de 1950 e 1960, como “liberalismo embutido”, por ter provocado altas taxas de crescimento econômico nos países de economia avançada da Europa, dos Estados Unidos e do Japão. As práticas econômicas ora adotadas fizeram surgir uma organização do Estado que apresentava algumas características em comum, dentre elas,

[...] a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado – ou se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos – para alcançar esses fins, e políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como ‘keynesianas’ foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno. (HARVEY, 2008, p. 20)

No que tange ao capital e ao trabalho, foi firmado um “compromisso de classe”, em que o trabalho foi elevado à categoria de principal agente da paz e da tranquilidade interna. Nesse sentido, “os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a

estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução, etc.)” (HARVEY, 2008, p. 20).

Para Hobsbawm (1995), a Era de Ouro nos países de economia avançada provocou a democratização do mercado, além de multiplicar “[...] a capacidade produtiva da economia mundial, tornando possível uma divisão de trabalho internacional muito mais elaborada e sofisticada” (p. 264). O capitalismo do pós-guerra, portanto, “[...] foi uma espécie de casamento entre liberalismo econômico e democracia social” (p. 265).

Contudo, à semelhança do que ocorreu nos países centrais, os países das áreas periféricas, a partir da década de 1960, tiveram uma forte atuação do Estado no controle de suas economias, ainda que, por lá, o dirigismo estatal não tenha proporcionado os mesmos padrões de bem-estar social dos países centrais. Na verdade, os países considerados periféricos, em sua grande maioria situados na Ásia, África e América Latina, após a Segunda Guerra Mundial, por meio da intervenção do Estado, “[...] passaram a construir monopólios de produção e/ou de comercialização de suas matérias-primas, que, em última análise, eram o único ‘capital’ de que eles dispunham dentro do contexto da economia-mundo capitalista” (REZENDE FILHO, 2005, p. 311). Tais países criaram, com isso, verdadeiros monopólios estatais para a produção e comercialização do petróleo, já que muitos deles dependiam da exportação desse produto para a manutenção de suas economias. Dentre esses países podemos citar “[...] a Venezuela, o Irã, o Iraque, a Arábia Saudita e os demais países do Golfo Pérsico. Em 1973, esses países se associaram na Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP)” (Idem, *ibid*, p. 311).

A criação da OPEP, em 1973, provocou a elevação dos preços do petróleo e colocou o poder financeiro dos países centrais à disposição dos países produtores, como a Arábia Saudita, Abu Dhabi e Kuwait (HARVEY, 2008). Essas medidas provocaram uma grande crise econômica que levou o mundo capitalista avançado para uma “[...] longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Ao lado desse processo, para Harvey (2008), no final da década de 1960, o liberalismo embutido começa a dar sinais de desgaste, tanto no nível das economias domésticas como internacionalmente. Foi quando se instalou uma grave crise de acumulação que adentrou a década de 1970, chegando até 1980. Os efeitos dessa crise eram materializados por meio do desemprego e da inflação, instaurando uma crise global de “estagflação”.

Surgiram crises fiscais em vários Estados (a Grã-Bretanha, por exemplo, teve de ser salva com recursos do FMI em 1975-76), enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam. Mesmo antes da guerra árabe-israelense e do embargo do petróleo da OPEP de 1973, o sistema de taxa de câmbio fixas DCE *Bretton Woods* baseado em reservas de ouro tinha se mostrado ineficaz. A porosidade das fronteiras dos Estados com relação aos fluxos de capital pressionava o sistema de taxas de câmbio fixas. Os dólares dos Estados Unidos tinham inundado o mundo e escapado ao controle daquele país, sendo depositado em bancos europeus. As taxas de câmbio fixas foram abandonadas por causa disso em 1971. O ouro não mais poderia funcionar como base metálica da moeda internacional; as taxas de juro passaram a ser flutuantes e as tentativas de controlar a flutuação logo foram abandonadas. O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. (HARVEY, 2008, p. 22)

Hayek e seus companheiros afirmavam que as raízes da crise econômica de 1973

[...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre salários e com a pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. (ANDERSON, 1995, p. 10-11)

Para a teoria neoliberal, os Estados deveriam ter como meta suprema a estabilidade monetária, sendo necessário um rigoroso controle do orçamento e a contenção dos gastos públicos em setores sociais como saúde, educação e segurança. Afora esses fatores, a receita neoliberal previa o enfraquecimento dos sindicatos “[...] e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva do trabalho” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Desse modo, ao longo da década de 1970, devido à crise de prosperidade, as teorias neoliberais adquirem notoriedade econômica e política no cenário mundial, especialmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. No campo acadêmico, o neoliberalismo acalorava as discussões sobre economia na Universidade de Chicago, com o economista norte-americano Milton Friedman (1912-2006). O ápice da respeitabilidade acadêmica do neoliberalismo se deu quando “[...] Hayek em 1974 e Friedman, em 1976, ganharam o prêmio Nobel de economia” (HARVEY, 2008, 31). Além do combate aos sindicatos e da política de pleno emprego, o ideário neoliberal havia adotado, também, a ideologia de combate ao comunismo, que, para Hayek, simbolizava a mais completa servidão humana (ANDERSON, 1995).

A implantação da receita neoliberal se deu, inicialmente, no Chile. Entretanto, esse processo ocorreu sob um violento golpe militar, apoiado pela elite dominante local e pelos

Estados Unidos. A ditadura de Augusto Pinochet iniciou um programa de “[...] desregulamentação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos” (ANDERSON, 1995, p. 19).

No final da década, em 1979, a implantação da doutrina neoliberal ocorre na Inglaterra pela via democrática, com a eleição da Primeira Ministra Britânica Margareth Thatcher. Em 1980, nos Estados Unidos, com a eleição do Presidente Ronald Reagan; em 1982, na Alemanha, com a eleição Helmut Khol, e, em 1983, foi a vez da Dinamarca, com a eleição de Poul Schlüter. A partir da década de 1980, políticos conservadores neoliberais começam a ser eleitos em quase todo o mundo capitalista, favorecidos com o fracasso da experiência socialista (ANDERSON, 1995).

Em sua análise, Harvey (2008) salienta que, na teoria, o papel do Estado neoliberal deve ser o de,

[...] favorecer os direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. [...] O arcabouço legal disso são as obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado. [...] O Estado tem, portanto de usar seu monopólio dos meios de violência para preservar a todo o custo essas liberdades. Por extensão, considera-se um bem fundamental a liberdade de negócios e corporações (vistos legalmente como indivíduos) de operar nesse arcabouço institucional de livres mercados e livre comércio. A empresa privada e a iniciativa dos empreendedores são julgadas as chaves da inovação e da criação da riqueza. (p. 75)

Torres (1995), de seu lado, ressalta que a reestruturação econômica do capitalismo avançado proposta pelo ideário neoliberal buscava, entre outros propósitos, a racionalidade política, por meio do ajuste estrutural, que implicava, sobretudo, a diminuição das despesas públicas; “[...] redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda de empresas estatais, parastatais ou de participação estatal; mecanismos de desregulamentação” (TORRES, 1995, p. 115). Aliadas a essas recomendações, propõe-se,

[...] a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitações populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). A noção de privado (e as privatizações) são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, antieconômicas e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno. (Idem, ibid, p. 115-116)

Para Bueno (2003), a partir dessas premissas, o ideário neoliberal promove a efetivação do Estado Mínimo, ou seja, a transferência de suas responsabilidades econômicas e sociais para a iniciativa privada. Torres (1995) ainda destaca que a doutrina neoliberal tem

como objetivo maior a promoção da globalização do capitalismo. Para Harvey (1989 *apud* TORRES, 1995),

A globalização econômica responde a uma reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da economia da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda da divisão internacional do trabalho [...]. Juntamente com esta modificação da divisão do trabalho, dá-se uma readequação da integração econômica das nações, dos estados e das economias nacionais e regionais. (p. 118)

No final da década de 1980, ocorre, na cidade Washington, nos Estados Unidos, vários encontros entre funcionários do governo norte-americano e das agências financeiras internacionais, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. O objetivo desses encontros, que resultou no chamado *Consenso de Washington*³¹ de 1989, era o de avaliar as mudanças econômicas e sociais empreendidas aos países latino-americanos (BATISTA, 1994).

Batista (1994) relata que,

Nessa avaliação, a primeira feita em conjunto por funcionários das diversas entidades norte-americanas ou internacionais envolvidos com a América latina, registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, exceção feita, até aquele momento, ao Brasil e Peru. Ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral. (p. 06)

No Brasil, o receituário das propostas neoliberais passou a fazer parte do discurso e da ação das elites políticas, empresariais e intelectuais, cooptando-os aos interesses do grande capital. A pronta aceitação do diagnóstico e da proposta neoliberal, da visão economicista dos problemas latino-americanos e da tese da falência do Estado, ocorreu devido à presença de um “[...] grande número de economistas e cientistas políticos formados em universidades norte-americanas, de Chicago e Haward, onde passara a pontificar uma visão clássica e monetarista dos problemas econômicos” (BATISTA, 1994, p. 07).

³¹ Conjunto de trabalhos e resultados de reuniões de economistas do FMI, do BIRD e do Tesouro dos Estados Unidos realizadas em Washington D.C. no início dos anos 1990. Dessas reuniões surgiram recomendações dos países desenvolvidos para que os demais, especialmente aqueles em desenvolvimento, adotassem políticas de abertura de seus mercados e o “Estado Mínimo”, isto é, um Estado com um mínimo de atribuições (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com um mínimo de despesas como forma de solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal: inflação intensa, *déficits* em conta corrente no balanço de pagamentos, crescimento econômico insuficiente e distorções na distribuição da renda funcional e regional. [...] Além disso, o livre funcionamento dos mercados, com a eliminação de regulamentações e intervenções governamentais, também tem sido uma das molas-mestras dessas recomendações. [...] Embora os países que seguiram tal receituário tenham sido bem-sucedidos no combate à inflação, no plano social as consequências foram desalentadoras: um misto de desemprego, recessão e baixos salários, conjugado com um crescimento econômico insuficiente, revela a outra face dessa moeda (SANDRONI, 2001, p. 123).

No Brasil, o alinhamento do Estado com a ideologia neoliberal se deu na década de 1990, com a eleição de Fernando Collor de Mello à Presidência da República. Collor de Mello iniciou seu governo com políticas de internacionalização, desregulamentação e desestatização da economia; para isso, utilizava os argumentos de recuperação das finanças públicas. No entanto, seu governo foi interrompido com um processo de *impeachment*³², em 1992, assumindo, em seu lugar, o governo transitório de Itamar Franco. Em 1993, Itamar lança como ministro da fazenda o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que lança o bem sucedido Plano Real (SALLUM JUNIOR, 1999).

O Plano Real tinha como principal objetivo a estabilização monetária e o seu sucesso elege Cardoso à presidência da República, em 1994. Durante o governo de Cardoso, o ideário neoliberal transformou, radicalmente, a relação institucional e patrimonial entre Estado e mercado, reduzindo a participação estatal nas atividades econômicas. Além desses fatores, Cardoso conseguiu, junto ao Congresso Nacional, a aprovação de projetos de reforma constitucional, com forte viés neoliberal; dentre eles, podemos citar:

a) o fim da discriminação constitucional em relação a empresas de capital estrangeiro; b) a transferência para a União do monopólio da exploração, refino e transporte de petróleo e gás, antes detido pela PETROBRÁS, que se tornou concessionária do Estado (com pequenas regalias em relação a outras concessionárias privadas); c) a autorização para o Estado conceder o direito de exploração de todos os serviços de telecomunicações (telefone fixo e móvel, exploração de satélites, etc.) a empresas privadas (antes empresas públicas tinham o monopólio das concessões). (SALLUM JUNIOR, 1999, p. 32)

No plano das políticas públicas, é factível notar uma forte influência da doutrina neoliberal na atuação do Estado brasileiro. A partir da década de 1990, grandes organismos e corporações transnacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, têm financiado e tutelado as reformas institucionais para a educação nacional. Nesse sentido, Torres (1995) assegura que existe uma razão instrumental do Banco Mundial e dos demais organismos transnacionais, no sentido de garantir a essas instituições um papel central nas redes de poder e nas tomadas de decisões em nível mundial.

[...] a razão instrumental do Banco Mundial e de muitos, senão todos os organismos internacionais de financiamento, pode estar exercendo um papel neocolonial, especialmente quando dirige as políticas educacionais não tanto em direção ao aperfeiçoamento do valor de uso da força de trabalho mas ao aperfeiçoamento do valor de troca, sob políticas de desenvolvimento claramente prescritas (por exemplo ajuste estrutural, estabilização e crescimento através de exportações) e, especialmente, quando pressiona seus parceiros nacionais na adoção de normas e políticas específicas que podem resultar não tanto da adaptação de condições locais às necessidades de desenvolvimento, mas, sim das preferências de política educacional, aplicadas de modo relativamente homogêneo e universal, por uma instituição que controla recursos, toma iniciativa e não apenas reage às solicitações

³² Impugnação.

externas, e gera as definições dos problemas e as soluções viáveis e legítimas no contexto da internacionalização e globalização do capitalismo. (TORRES, 1995, p. 130)

Apoiado nesses princípios, Frigotto (1984), em sua abordagem sobre a teoria do capital humano, assevera que os processos educativos foram reduzidos à função de geradores da capacidade de trabalho e de produção, via transmissão de um determinado volume de conhecimentos. Desse modo, a educação passa a se constituir “[...] num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (p. 40-41).

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E SEMIFORMAÇÃO: ANÁLISE DA MANIPULAÇÃO IDEOLÓGICA DA FORMAÇÃO A PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE 1990

No capítulo anterior, apresentamos a evolução histórica do pensamento liberal do século XVII ao século XX. Analisamos as diversas fases e concepções das principais escolas do liberalismo econômico, bem como o advento de sua crise no primeiro quartel do século XX. Examinamos, também, o surgimento da doutrina econômica que assegurava a intervenção do Estado na economia defendida pelo economista britânico John Maynard Keynes. Em contraposição, refletimos sobre o aparecimento da doutrina econômica neoliberal, a partir da segunda metade do século XX, sob a contribuição do economista austríaco Friedrich von Hayek.

Na sequência, estudamos a evolução da doutrina neoliberal e os primórdios de sua introdução no cenário econômico e político nacional, a partir da década de 1990. A esse respeito, no presente capítulo, sob as contribuições da Teoria Crítica, nos propomos a apresentar os resultados de uma reflexão sobre a reforma educacional em curso e as proposições do projeto neoliberal de manipulação ideológica da formação.

Nesse entendimento, são colocadas em tela as estratégias do projeto neoliberal para educação, fundamentadas na perda de sua dimensão crítica por meio da conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação). Ao mesmo tempo, por meio de uma análise econômica e política, apresentaremos as consequências nefastas do alinhamento da educação à lógica de mercado. Da mesma forma, procuraremos esboçar aspectos mais gerais relacionados à reestruturação dos contextos públicos da educação brasileira, voltados para a subjugação consentida aos ditames do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

4.1 Teoria Crítica, neoliberalismo e educação

Adorno (2010) adverte que as insuficiências dos sistemas e dos métodos da educação na atualidade suscitam uma crise de formação cultural, ou seja, uma semiformação ou *Halbbildung*, que, de certo modo, provoca uma inércia e uma adaptação à dominação progressiva, das classes populares aos verdadeiros interesses do grande capital.

Os sintomas do colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato de pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p. 8)

Gomes (2010c), nessa perspectiva, salienta que o filósofo alemão Theodor W. Adorno, em sua teoria da semiformação, reflete sobre a necessidade de se transcender a simplificação pedagógica, reconhecendo a crise da formação cultural expressa “na onipresença do espírito alienado – pela forma generalizada da conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação)” (p. 201).

Ainda segundo Gomes (2010c), Adorno assevera que

[...] é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente na acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da razão social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar a semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente. (Idem, *ibid*, p. 201)

Apoiado nesses princípios, Bueno (2003, p. 83) salienta que a estratégia neoliberal para a educação desfavorece “[...] os referenciais da cidadania e emancipação do sujeito, substituindo-os pela liberdade do consumo educacional à disposição dos clientes”, significando, portanto, considerar que o reducionismo do processo de formação seleciona previamente os conteúdos culturais e rejeita outras visões de mundo que, de certa forma, ameaçam o *status quo*.

Corroborando com tal percepção, Gentili e Silva (1999) asseveram quanto à necessidade de compreensão das estratégias do projeto neoliberal reservadas para a educação brasileira, que fazem parte de um processo internacional mais amplo, fundamentado na manipulação ideológica da formação e no alinhamento da educação à lógica de mercado.

Como apontado por Bueno (2003), Gentili e Silva (1999), Coraggio (1996) enfatiza que o alinhamento da educação à lógica de mercado provoca um reducionismo economicista das políticas e dos processos educativos. Tal viés é, também, compartilhado por Frigotto e Ciavatta (2003), que afirmam que esse reducionismo se intensifica, sobretudo, a partir da reforma educacional brasileira de 1990, quando ocorre um “[...] ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital” (p.97). Para os referidos autores, por

meio desse processo, se revigora a aproximação das políticas públicas para educação brasileira com a doutrina neoliberal, levando grandes corporações transnacionais e agências internacionais, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, a acentuarem o processo de intervenção e subjugação consentida em termos organizacionais e pedagógicos da educação escolar brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Ao discorrer sobre os aspectos ou as dimensões mais importantes desse processo, Coraggio (1996) faz referência à tendência neoliberal de assemelhar a escola a uma empresa e “[...] ver os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão” (p. 97-98). Dentro dessa visão empresarial, a escola passa a ser compreendida como uma instituição,

[...] que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com certo nível de aprendizado. Pretende-se que o faça, como qualquer empresa submetida à concorrência, ao menor custo possível. Para definir políticas, o modelo sugere realizar um estudo empírico dos “insumos escolares” e de seus custos, relacionando suas variações às do nível de aprendizado alcançado. [...] Estimados os custos desses “insumos”, obtém-se relações de custo-benefício referentes aos objetivos da aprendizagem. (CORAGGIO, 1996, p. 107)

Já no que concerne ao discurso neoliberal, essas propostas se apresentam com o objetivo de restringir e tornar o gasto público mais eficiente, além de reduzir as funções e obrigações do Estado para com a educação pública (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009). Duarte (2012), por sua vez, esclarece que é preciso considerar, entretanto, que essas proposições carregam um forte emblema ideológico, apresentando o processo como benéfico e necessário. Com isso, todas as nações e indivíduos devem se adaptar a essa lógica instrumental, com o intuito de acompanhar o progresso.

O autor, ainda, enfatiza que as proposituras do projeto neoliberal para a conquista da hegemonia e do controle econômico, social e político veem na educação um importante aliado. Nessa configuração, dentro dos ditames neoliberais, a educação assume uma dupla função: de preparar e adequar o trabalhador aos novos paradigmas de exploração do capital e, de assumir uma posição cada vez mais destacada no plano ideológico. (FREITAS, 1995 *apud* DUARTE, 2012). No que tange às modificações no padrão de exploração do trabalhador, as diretrizes do projeto neoliberal passaram

[...] a exigir deste novas habilidades, o que explicaria, ao menos em parte, o fato de a educação passar a ser objeto de maior atenção por parte das classes dominantes e também levaria ao acirramento da contradição, existente entre capitalismo, entre, por um lado, a necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração. (FREITAS, 1995, p. 126 *apud* DUARTE, 2012, p. 54)

Essa contradição é, igualmente, analisada por Saviani (1997 *apud* DUARTE, 2012), que reflete sobre o processo de cerceamento do desenvolvimento das forças produtivas com o intuito de se evitar a socialização dos meios de produção. O autor propõe que, na essência das relações capitalistas, o saber também se constitui num meio de produção; aos trabalhadores deve-se permitir a instrução, porém, apenas o mínimo necessário. Quanto ao plano ideológico, a importância do papel da educação para o capitalismo contemporâneo centra-se no fato de,

[...] limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda da comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria em última instância, da educação. (DUARTE, 2012, p. 55)

Ao confrontarmos essas características da realidade educacional, sob o enfoque da doutrina neoliberal, com as concepções de Adorno, percebemos uma crítica contundente do frankfurtiano a essa situação: a educação tem a função primordial de formar pessoas emancipadas, adquirindo um sentido político, visando à “[...] produção de uma consciência verdadeira, ao se contrapor criticamente à condição social de mera adaptação e conformismo à situação vigente” (ADORNO, 1995 *apud* GOMES, 2010, p. 202).

4.2 Agências internacionais, neoliberalismo e educação no Brasil

Podemos dizer que a interferência das agências internacionais na definição das políticas públicas nos países do terceiro mundo não são recentes. Contudo, neste texto, apresentamos resultados de uma análise reflexiva, de acordo com os referenciais da teoria crítica sobre a atuação dessas agências no que tange às políticas sociais, organizativas e educacionais.

Para efeito dessa análise, partimos do pressuposto de que, a partir da década de 1990, essas interferências tornaram-se mais intensas devido “[...] à recomposição do sistema

capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 34). Para os autores, dentre as críticas às reformas de ajustes estruturais propostas pelos organismos e corporações transnacionais aos países do terceiro mundo e à América Latina, por meio da doutrina neoliberal, devem-se as suas orientações economicistas e tecnocráticas, que desconsideram “[...] as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais como desemprego, fome e miséria, os quais alargam o contingente de excluídos” (Idem, *ibid*, p. 34).

Essa mesma constatação é feita também por Borges (2003), quando relata que as políticas econômicas apoiadas pelo Banco Mundial nos países do terceiro mundo, na década de 1980, resultaram em grande medida no acirramento dos desequilíbrios econômicos e na instabilidade política. Assim, a partir da década de 1990, houve uma mudança nas linhas de atuação e nas políticas do Banco Mundial. O autor ainda ressalta que essas mudanças partem da “[...] necessidade de minimizar os custos sociais do ajuste econômico e reduzir a pobreza” (p. 130).

Com relação às mudanças no papel do Estado, frente às reformas sociais em curso propostas pelas grandes corporações transnacionais e pelas agências internacionais, Michels (2006) aponta que essas reformas deveriam, também, servir para a manutenção do atual estágio do modo capitalista de produção e da doutrina econômica neoliberal.

As reformas sociais em curso propõem mudanças em relação a diferentes aspectos. Um deles diz respeito à reforma do Estado. Para a manutenção do capitalismo, o neoliberalismo (ou neoconservadorismo) vem propondo modificações em relação ao papel que o Estado deve desempenhar. Este deixa de ser um “Estado intervencionista” e de bem-estar (lembrando que este último não se consolidou no Brasil de maneira efetiva) para constituir-se em um “Estado regulador”. O Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar. Essa indicação do novo papel do Estado coloca a necessidade de a sociedade civil organizar-se para prover o que o Estado abandona e pelo que não mais se responsabiliza. Este último, porém, regula/gerencia o que a sociedade civil oferece. (p. 408)

Corroborando com esta percepção, Borges (2003) assegura que houve uma mudança na agenda política do Banco Mundial das chamadas reformas macroeconômicas para reformas estruturais do Estado e da administração pública, objetivando a reestruturação dos serviços públicos para aumentar a eficiência e a equidade. Já na área educacional, foram realizadas algumas indicações de mudanças relacionadas à organização e a administração.

Reformas da organização e da administração dos serviços educacionais também se tornaram um foco de atenção ante a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento. Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma

do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a “minimização” da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs e a introdução da escolha parental de serviços educacionais por meio de cupons financiados pelo Estado. (BORGES, 2003, p. 130-131)

Lima Filho (2008) argumenta que a reforma educacional em curso desde a década de 1990 é conduzida pelo Estado brasileiro, que se vale da aprovação de leis e instrumentos jurídico-normativos e de uma ideologia de reforma.

Há efetivamente, a realidade da reforma educativa, ou seja, existe a política pública concreta, como é o caso das diversas reformas educacionais conduzidas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990. Estas são verificáveis, por exemplo, pela aprovação de um conjunto de leis e outros instrumentos jurídico-normativos e pelas ações que as implementam nas diversas instituições escolares e educacionais. (p. 257)

No discorrer sobre os aspectos ou as dimensões mais importantes da reforma educacional, Lima Filho (2008) destaca que o Estado apresenta um discurso exacerbado a respeito da importância estratégica que a educação tem para a legitimação das políticas de ajuste estrutural dos serviços sociais. Para o autor, as reformas educacionais devem apresentar uma base cultural e ideológica para a intervenção do poder; é como se “[...] as reformas educativas fossem, na ideologia neoliberal, justificadas como um processo mundial de caráter inapelável, indiscutível e inexorável” (p. 262).

Nesse entendimento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) asseguram que, afora o Brasil, as reformas dos sistemas educativos se tornaram prioridade nos países do terceiro mundo e se condicionam em torno de quatro propostas: “o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e avaliação institucional” (p. 34-35). Além desses fatores, inserem-se, no quadro dessas reformas, aspectos relacionados à educação inclusiva e o ensino técnico profissionalizante.

4.3 As reformas de ajuste estrutural e as novas tarefas e responsabilidades da educação escolar brasileira

Inicialmente, podemos dizer que a maior preocupação da reforma educacional de 1990 se deu em torno da universalização da educação básica e da erradicação do analfabetismo, devido aos acordos firmados na “Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em

março de 1990, em Jomtiem, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi, ocorrida em dezembro de 1993” (OLIVEIRA, 1997, p.10).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), a Conferência de Jomtiem, na Tailândia, em 1990,

[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtiem apresentou uma ‘visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal eixo a ideia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’. (p. 97-98)

Para esse Projeto, o Brasil elaborou o Plano Decenal de *Educação para Todos*, a vigorar entre os anos de 1993 a 2003. Segundo Albuquerque (1993), o Plano tinha dois objetivos básicos: “o atendimento dos requisitos educacionais básicos para plena inserção na vida moderna e no mundo do trabalho e a universalização das oportunidades de alcançá-los” (p.63).

Desde os primórdios da elaboração desse Plano, já era possível perceber seu alinhamento às políticas de ajuste estrutural e de desenvolvimento econômico propostas pelos organismos transnacionais, pois o modelo do Plano baseava-se no

[...] processo de transformação econômica, 1) da reestruturação industrial e 2) da aceleração do progresso técnico-científico. E nele se integram, conferindo-lhe a necessária abrangência, investimentos maciços em capital humano, em particular, na 3) educação para a modernidade, 4) estreita articulação com a matriz internacional de conhecimento e com a economia global, e 5) o aperfeiçoamento político-institucional. (ALBUQUERQUE, 1993, p. 64)

No conjunto das determinações internacionais, uma das diretrizes da reforma educacional de 1990 dizia respeito ao ensino técnico e profissionalizante. De acordo com Lima Filho (2002), a educação profissional adquiriu destaque porque se apresentava como uma forma de

[...] responder satisfatoriamente às demandas de composição qualitativa e quantitativa da força de trabalho em função do modelo de inserção do país no atual estágio das relações sociais capitalistas internacionais e das transformações técnicas e de gestão dos processos produtivos. (p. 270)

Nesse contexto, essa modalidade de ensino passou a ter notoriedade e amparo legal por meio do artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O texto legal entendia a educação profissional de forma “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Além dessas características, nos artigos 40 e 41, a educação profissional se apresentava articulada ao ensino regular e era passível de “[...] reconhecimento e certificação para

prosseguimento ou conclusão dos Estudos” (Idem, *ibid*). Todavia, de acordo com Jacometti (2008), no ano de 1997, o Governo Federal sancionou o Decreto n.º 2.208/1997, que desvinculava a educação profissional do ensino regular, tornando a educação profissional numa espécie de ensino pós-secundário.

Para Lima Filho (2002), as mudanças pelas quais a educação profissional estava passando no contexto da reforma educacional de 1990 estavam intimamente ligadas à concepção mercadológica e instrumental de educação imposta pelas doutrinas neoliberais. Desse modo, para o autor, a sanção do Decreto n.º 2.208/1997 expressava

[...] a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais: no ensino médio, a separação entre a educação profissional e o ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior por meio de cursos de tecnologia de curta-duração, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário. (LIMA FILHO, 2002, p. 279)

Entre os aspectos a serem considerados, ainda Lima Filho (2002) pondera que as recomendações dos organismos e agências internacionais para com a educação profissional deveriam se afastar dos modelos de educação voltados para o “[...] desenvolvimento autônomo da ciência e da tecnologia e à formação para o trabalho complexo” (p. 282). Nessa perspectiva, as políticas de educação profissional deveriam reduzir-se

[...] à condição de política de geração de renda, dirigida a uma clientela específica definida a partir da origem de classe, à qual se pretende oferecer adequação e preparação específica, por meio do desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de atividades de trabalho simples. Afasta-se, portanto, de uma efetiva educação tecnológica, que teria por compromisso o domínio, pelo trabalhador, dos princípios científicos, tecnológicos e organizacionais que presidem os complexos processos de trabalho contemporâneos, assentados na base material e nas relações sociais vigentes. (Idem, *ibid*, p. 282)

Sobre o ensino superior, o modelo técnico não universitário foi reassumido pelo Ministério da Educação, em conformidade com o Decreto n.º 2.208/1997. Esses cursos passaram a ser ofertados na modalidade de ensino profissional de nível tecnológico em diversas especialidades com duração média de seis semestres letivos e se apresentavam como uma alternativa de baixo custo ao modelo universitário de ensino, pesquisa e extensão (LIMA FILHO, 2002).

Não obstante, no ano de 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, é promulgado o Decreto n.º 5.154, que, novamente, admite a integração do curso técnico com o ensino médio. Na redação do Decreto n.º 5.154/2004, consta que a educação profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de “[...] I - qualificação profissional, inclusive

formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.” (BRASIL, 2004). Por meio desse decreto foi novamente possibilitada à modalidade de ensino técnico dual, que integra os currículos aos ditames do mundo do trabalho sob o pretexto de garantia de empregabilidade (JACOMETTI, 2008). Nesse cenário, o que assistimos foi à proliferação de escolas e instituições de ensino técnico e profissionalizante; em nível federal, podemos citar o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e, no nível estadual, encontramos a Escola Técnica Estadual (ETEC) e a Faculdade de Tecnologia (FATEC).

Outra diretriz da reforma educacional de 1990 estava relacionada ao currículo. Para Sacristán (2000), o currículo na escolaridade obrigatória se reveste de uma multiplicidade que “[...] costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, ao desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc.” (p. 55). Logo, apesar de não existir um sentido único para o termo currículo, o mesmo deve ter um caráter totalizador, focalizando um projeto educativo complexo, refletindo todos os objetivos da escolarização.

Nessa mesma senda, ao focar o tema curricular, Menezes (2009) aponta algumas particularidades, dentre as quais salienta que “[...] o currículo não é neutro nem inocente, tampouco desinteressado na construção do conhecimento social; traz em si questões de natureza cultural, ideológico e de poder” (p. 204). Sob essa ótica, Apple (2000, p. 53 *apud* MENEZES, 2009) ressalta que

[...] o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva* feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. (p. 204, grifo do autor)

Ao discorrer sobre a reforma educacional de 1990 e a sua conseqüente revisão curricular, Barreto (2012) assinala que a segunda também acompanhou as transformações da nova ordem econômica mundial e as tendências das reformas educacionais nos países do hemisfério norte e da América Latina, nos anos de 1980 e 1990. Para Suárez (1995), em seu conjunto, o princípio educativo neoliberal adquiriu maior força na concepção das opções curriculares pós 1990, gerando uma crise de sentido para a escola pública, com isso, os projetos curriculares foram concebidos por meio de relações de poder desfavoráveis, mediante uma tradição de seletividade que priorizou

[...] a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros

(alheios), aos quais desqualifica ou ignora: é aí que o princípio educativo opera, enquanto vontade cultural que se impõe em virtude de certa violência simbólica, de modo criativo e destrutivo. Por isso, o currículo também pode ser entendido como um *instrumento de política pública* e sua formulação pode ser vista como resultado sintético de um (oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos pedagógicos, sociais e políticos muitas vezes opostos e antagônicos. (SUÁREZ, 1995, p. 265, grifos do autor)

Na visão de Bourdieu (1985 *apud* SACRISTÁN, 2000), as opções curriculares adotadas pelos sistemas de ensino podem acarretar graves consequências para a educação, de um lado, gerando a marginalização e a exclusão dos alunos e, de outro, os distanciando de suas bases culturais. Por isso, Sacristán (2000), analisando a concepção neoliberal do currículo, compreende que o debate sobre a estrutura curricular deveria levar em consideração as “diferenças interindividuais ou entre grupos culturais, qualitativa e quantitativamente [...] favorecendo o desenvolvimento mais adequado para cada um, segundo suas possibilidades” (p. 63). Para o autor, dentro da visão neoliberal, no que respeita ao mercado de trabalho e às diferenças existentes entre os alunos e entre grupos sociais, o ajustamento dos sistemas de ensino devem preconizar

[...] a segregação dos alunos em sistemas curriculares diferenciados, bem como a querer romper a compreensibilidade o quanto antes, acrescentando o argumento técnico de que, dessa forma, se superam dificuldades de organização escolar e que, inclusive, dar-se-ia um nível mais baixo ao fracasso escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 64)

No Brasil, a partir da década de 1990, o currículo ganhou amparo legal por meio da atual LDB/1996. A referida lei considera, no artigo 9º, título IV, que é de “[...] competência da União, em colaboração com estados e municípios, o estabelecimento das diretrizes que norteiam os currículos e conteúdos mínimos, a fim de assegurar a formação básica comum” (MENEZES, 2009, p. 205). Com base nessa medida, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a reforma educacional brasileira “[...] incluiu alterações que se tornaram objetivas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), para todo o ensino Fundamental, e nas resoluções nacionais relativas à diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio” (p. 177).

Já em Santos (2002), essas iniciativas demonstraram a busca de um reordenamento da educação nacional, bem como certo grau de centralização das decisões pedagógicas relacionadas à forma e ao conteúdo da organização e do funcionamento dos sistemas públicos de ensino. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) ainda destacam que,

[...] embora se apresentem como não obrigatórios, os PCNs implicitamente trazem essa característica, uma vez que as avaliações os têm como referência, da mesma

forma que a aquisição de livros didáticos pelo governo exige a contemplação dos conteúdos propostos nesses parâmetros. (p. 178)

Isso corrobora com as análises de Azanha (2003), assinalando que, nesse caso, a autonomia da escola ficou comprometida, favorecendo o desrespeito a alguns princípios contidos na Constituição Federal de 1988, tais como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, fixados no inciso III do artigo 206 da referida Carta Magna. Desse modo, percebemos fortes indícios da racionalidade técnica e instrumental contidos nas concepções curriculares sob a ótica neoliberal. A busca incessante de padronização curricular serve muito mais aos interesses voltados à adaptação e ao conformismo do que à reflexão e ao questionamento. Essa racionalidade obedece a uma lógica de mercado voltada aos resultados obtidos pela “qualidade” do produto e não do processo, bem como ao barateamento dos custos de produção (M. CARVALHO, 2009).

Não obstante, no ano de 1999, foram publicados alguns parâmetros curriculares específicos destinados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Esses parâmetros estavam embasados nas adaptações curriculares e tinham como principal objetivo “[...] subsidiar os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania, cujas adequações curriculares propostas tinham o intuito de favorecer a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1999, p. 13 *apud* MENEZES, 2009, p. 205).

A inclusão, portanto, se apresenta como outra vertente da reforma educacional de 1990. Para Kassar (2014), o movimento de educação inclusiva³³ resulta, em grande medida, do fato de o Brasil ter sido signatário de vários acordos internacionais para a erradicação do analfabetismo e da melhoria das condições educacionais. Além dessas características, esse movimento visava à garantia de aquisição de conteúdos mínimos para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos; assim, a partir desse entendimento, os alunos com necessidades educacionais especiais e os alunos que possuíam alguma deficiência deveriam frequentar, preferencialmente, a rede regular de ensino.

Freitas (2002) enfatiza que o tema inclusão também faz parte dos discursos pedagógicos e das políticas públicas neoliberais. Compreende que, na atualidade, o uso recorrente desse tema contrasta com a realidade existente no país, evidenciada por meio de

³³ Por educação inclusiva, entendemos a inserção de alunos considerados pelas escolas em situação de inclusão. “Nessa acepção, compreendemos que poderiam se encontrar todos os alunos que até poucas décadas atrás não frequentavam a escola regular. Dentro deste amplo grupo, alguns dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas são crianças e adolescentes com deficiências, autistas ou problemas no seu desenvolvimento” (CROCHÍK, *et al.*, 2013, p. 183).

sua crescente exclusão social. Com isso, os processos de inclusão educacional e sua “aparente contradição revelam a intenção de não se discutir “em que” ou “para que” se inclui” (FREITAS, 2002, p. 312). Na verdade, o que está em pauta para ideário neoliberal relacionado à educação inclusiva, de acordo com Almeida (p. 63, 2002 *apud* FREITAS, 2002), é a construção acrítica de uma educação na perspectiva inclusiva, aceitando e mantendo uma organização social “que produz a exclusão; ou seja, busca-se constituir mecanismos que possibilitem aos sujeitos integrarem o tipo de sociedade que está posto” (p.312). Ainda Freitas (2002) assegura que os processos de inclusão têm legitimado a exclusão social prévia à escolarização por meio de

[...] um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade. (p. 310)

Quanto à organização dos sistemas de ensino, o documento nacional que normatiza a inclusão escolar é o Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação. O referido parecer recomenda uma reestruturação do sistema educacional e do ensino regular, com vistas a tornar a escola mais inclusiva. Desse modo, a escola deveria capacitar seus professores, bem como se organizar, se preparar e se adaptar para oferecer uma educação de qualidade a todos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001 *apud* MENEZES, 2009). É preciso considerar, entretanto, que, por meio dessa orientação, cabe à escola a responsabilidade de disponibilizar as condições necessárias de inclusão aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, é passível de questionamento

[...] a responsabilidade dos sistemas de ensino (organizados de maneira fortemente burocrática) realizar os investimentos estruturais, o provimento de recursos materiais, pedagógicos, didáticos e humanos às escolas concomitantemente ao oferecimento de formação aos educadores, para que se cumpram os propósitos da propalada qualidade de ensino. (MENEZES, 2009, p. 206-207)

Por meio desse discurso, de acordo com Michels (2006), a inclusão passa a assumir a característica de “[...] propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais” (p. 407). Para Correa (2004 *apud* MICHELS, 2006), a atual política de inclusão não se constitui apenas no ingresso “[...] dos alunos considerados deficientes no ensino regular, mas se constitui, mesmo, em uma narrativa que é incorporada pelo campo educacional como “ideologia da inclusão”” (p. 418). Isso significa, portanto, que a escola regular deve se organizar para receber crianças ou adolescentes cujas diferenças sejam, ou não, evidentes,

esquecendo-se do fato de “[...] que tais diferenças são determinadas também por questões sociais, e não especificamente por diferenças individuais” (MICHELS, 2006, p. 418).

Uma vez assim, para Martins (1997 *apud* MICHELS, 2006), em nossa sociedade, a inclusão ocorre de maneira marginal e a exclusão passa a se constituir em um pseudo problema. Nas palavras do autor, “[...] o discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explica tudo” (MARTINS, 1997, p. 27 *apud* MICHELS, 2006, p. 418). Por conseguinte, o binômio inclusão/exclusão não significa um novo dualismo que nos proponha alternativas falsas para excluídos ou incluídos, uma vez que “[...] a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2000, p. 11 *apud* MICHELS, 2006, p. 418).

No Brasil, a educação inclusiva vem sendo aplicada em duas modalidades, de integração e de inclusão. A integração se refere à adaptação do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, já a inclusão diz respeito às modificações que a escola deve realizar para atender às necessidades especiais desses alunos (CROCHÍK, *et al.*, 2013). Todavia, os autores se questionam sobre os princípios da educação inclusiva; se a mesma será capaz garantir a incorporação desses alunos aos grupos já existentes no interior das escolas ou se novas formas de segregação serão criadas. Nisso se constitui outro ponto de questionamento em que, embasados numa leitura da realidade, tendo como referência a Teoria Crítica, os articulistas questionam o fato da inserção da racionalidade técnica e instrumental no interior dos ambientes escolares, produzindo a “segregação mesmo onde pretende eliminá-la” (CROCHÍK, *et al.*, 2013, p. 175).

Outro item em que a reforma educacional de 1990 provocou profundas alterações diz respeito à formação dos profissionais da educação. As mudanças socioeconômicas introduzidas pelo alinhamento do Estado à doutrina neoliberal apresentaram novas exigências de formação dos professores, bem como ampliaram suas tarefas sem, no entanto, garantir benefícios concretos à sua carreira (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009). Aliada a desvalorização da carreira dos profissionais da educação, temos a secundarização dos aspectos relacionados à sua formação. Portanto, para o ideário neoliberal, bem como para o Banco Mundial, temas como salário e formação/capacitação docente não devem ser prioridades de investimento. As posições defendidas pelo Banco Mundial “[...] negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento dos alunos” (TORRES, 1996, p. 161).

Michels (2006) ressalta que, em documentos oficiais do Banco Mundial de 1995, a formação em serviço aparece como alternativa mais eficaz para capacitar os professores, além de apresentar baixos custos. Com tal determinação, “[...] essa agência conota a educação um caráter economicista e impõe uma visão utilitarista e fragmentada para a formação” (p. 412). Nos últimos anos, temos percebido a facilitação do acesso às atividades pedagógicas dos chamados professores leigos, ou seja, profissionais com formação superior distinta da formação pedagógica que realizam cursos de complementação para poderem exercer atividades pedagógicas. Nesse sentido, a formação em serviço adquire significado, na forma de treinamento profissional, entre os pares, quando se institui uma política de facilitação de acesso, para educadores leigos, ao processo educativo. Para Torres (1998, p. 177 *apud* MICHELS, 2006), é por esse motivo “[...] que a capacitação em serviço vem adquirindo grande importância. O professor leigo ganha menos, não faz exigências trabalhistas e é fácil de descartar” (p. 414).

A segunda alternativa de baixo custo apresentada pelo Banco Mundial faz alusão à Educação a Distância (EAD). Assim, de acordo com as orientações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Educação a Distância se configura como uma das formas mais apropriadas, rápidas e eficazes de melhorar a capacidade profissional dos professores. Para esse órgão, tais programas devem ser de fácil acesso, garantido a existência de esquemas de incentivo, combinados com serviços de assessoria profissional e obtenção de certificação (CEPAL/UNESCO, 1995 *apud* MICHELS, 2006).

Diante disso, Pesce (2009) realiza uma leitura crítica dos programas de formação docente em EAD, utilizando os pressupostos teóricos da Escola de Frankfurt, tendo como referência os escritos de Adorno; a autora empreende uma análise crítico-cultural da sociedade e menciona a relação existente entre a “[...] a indústria cultural e os interesses mercadológicos da reforma educacional de 1990, na qual se inserem os atuais programas de formação docente em EAD” (p. 137). Ainda para ela, vários desses programas são promovidos pelo Ministério da Educação e por instituições públicas da gestão estadual ou municipal, com apoio das agências multilaterais, indo “[...] ao encontro das demandas das agências supracitadas, as quais, por sua vez, respondem ao neopragmatismo imperante no capitalismo tardio” (Idem, *ibid*, p. 137). Na sequência de sua análise, Pesce (2009) também destaca a relação entre a indústria cultural e a reprodução da pseudoindividuação dos integrantes da massa, que se dá na transposição de

[...] tal relação para a racionalidade dos programas analisados neste estudo, pode-se facilmente observar o pseudoatendimento às singularidades dos educadores em formação. Apesar de os programas de formação de educadores anunciarem a

possibilidade de um atendimento capilar aos sujeitos sociais em formação graças aos recursos interativos dos ambientes de rede, na prática o que se observa na maioria dos aludidos programas é um desenho de formação que, com o intuito de ser economicamente viável, abrange grande contingente de educadores em formação e um reduzido quadro de formadores. (PESCE, 2009, p. 137-138)

Além dessas características, a racionalidade imperante nos programas de formação em EAD desconsidera o professor como sujeito social e não promove uma formação crítica, reflexiva e emancipadora. Ao contrário disso, percebe-se um incentivo à diversão alienante intrínseca da indústria cultural, em forma de dispositivo lúdico para fomentar a motivação. Outro agravante relacionado ao compromisso da indústria cultural com a mercantilização da cultura é evidenciado pelo empenho dos programas de formação docente em EAD “[...] com o conceito de educação para a competitividade e com um programa de formação economicamente convidativo” (Idem, *ibid*, p. 138).

Frente às precariedades apresentadas pelos programas de formação docente, outro tema que merece atenção é a questão salarial, assunto constantemente combatido pelo Banco Mundial, que insiste em afirmar que “[...] o incremento do salário docente, por si só, não tem incidência sobre o rendimento escolar” (TORRES, 1996, p. 166). Para os analistas do Banco, o salário dos professores deve ser vinculado ao seu desempenho, sendo esse estimado por meio do rendimento escolar dos alunos. Já para a autora, o argumento alegado pelo Banco foi levado “[...] ao limite, sendo que, em muitos casos, uma condição para a negociação dos empréstimos do BM com os países era não rever os salários” (Idem, *ibid*, p.166).

Em detrimento da formação e da valorização profissional dos professores, as recomendações do banco ainda consignavam para a potencialização dos meios físicos de trabalho (instalações, livros e equipamentos). De acordo com os ditames do Banco Mundial, a educação brasileira deve privilegiar os meios físicos e os equipamentos, deixando para segundo plano a formação e a valorização dos profissionais da educação (BRUNO, 1997). Como justificativa, a referida instituição alega que investir em recursos humanos, valorização e formação dos professores “[...] provocaria uma valorização social destes profissionais do setor público, tornando-os reivindicativos, o que, certamente, segundo o Banco, desencadearia um novo processo inflacionário” (Idem, *ibid*, p. 41).

Quanto à gestão e organização escolar, de acordo com Oliveira (1997) e Michels (2006), as reformas educacionais iniciadas em 1990 implantaram novos modelos de gestão do ensino público, marcados pelo paradigma da racionalidade administrativa, priorizando a flexibilização, a modernização e a descentralização da gestão. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a racionalidade administrativa compreende o uso coerente dos recursos humanos,

materiais e financeiros, além da “[...] escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização possível desses fins” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 293).

Todavia, a racionalidade administrativa imposta ao Estado e às políticas públicas brasileiras foi prevista pelos agentes do capital, ou seja, as grandes corporações econômicas e as agências internacionais. Desse modo, na condução dessa racionalidade, ocorreu o deslocamento do centro de decisões do Estado para outros polos de poder, reduzindo a esfera social e política a questões de ordem mercadológica (OLIVEIRA, 1997).

No caso específico da educação, as demandas ocorridas na década de 1990, associadas à ampliação do acesso e à sua propalada ineficiência produtiva, acarretaram na recomendação de critérios de racionalidade administrativa, com o intuito de sanar tais problemas. O governo tinha como alegação para isso a ampliação das obrigações do Estado para com a educação, impostas pela Constituição Federal de 1988. O governo ainda argumentava dificuldades para o financiamento da educação, baseando-se na insuficiência e na má distribuição dos recursos entre as esferas de poder (OLIVEIRA, 1997).

Outro ponto relevante a assinalar é que a Constituição Federal de 1988 trouxe consigo inúmeras contribuições para as políticas educacionais, dentre as quais podemos mencionar o princípio de “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, previsto no inciso VI, do artigo 206 (BRASIL, 1996, p. 121), que indicou novas formas de organização e gestão do sistema, inicialmente tendo como foco a universalização da educação básica. No entanto, a interpretação equivocada desse artigo por meio dos sistemas educacionais lhe atribuiu uma série de significados, tais como o programa de *Gerência da Qualidade Total*³⁴, no Estado de Minas Gerais. Outro equívoco na interpretação desse dispositivo legal diz respeito ao fato de que determinados sistemas baseados na gestão democrática cumprem os requisitos de participação, desconcentração e descentralização, “[...] sem, no entanto, incorporar efetivamente os segmentos sociais e suas representações” (OLIVEIRA, 1997, p. 94).

No tocante à flexibilização, a gestão da educação pública começou a ser pautada pela desregulamentação dos serviços e pela descentralização dos recursos. Desse modo a escola passou a figurar como núcleo do sistema da gestão administrativa e financeira responsabilizando-se pelos sucessos ou fracassos advindos. Nesse entendimento, a escola

³⁴ O programa *Gerência da Qualidade Total* (GQTE) tinha como finalidade regulamentar o art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, e o art. 196, inciso VII, da Constituição Federal de Minas Gerais de 1989, que dispõem sobre a gestão democrática do ensino na forma de lei. [...] Originalmente destinado ao setor empresarial, foi estendido para setores da administração pública, especificamente para educação. Integrou-se ao projeto Pró-Qualidade, que só foi oficializado em 1994, a partir da assinatura do acordo entre Secretaria de Educação/MG e o Banco Mundial (MARQUES; PAIVA, 2005 *apud* FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 236).

deveria buscar incessantemente a melhoria de sua qualidade educacional, que passa a ser compreendida “[...] como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola.” (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

Já a descentralização administrativa e financeira tinha como intuito atribuir maior autonomia às unidades escolares, “[...] permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais, sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas em todo o sistema” (BRUNO, 1997, p. 40). Nesse contexto, de acordo com Souza e Faria (2004), percebe-se que “[...] o uso instrumental do conceito de descentralização é, majoritariamente, aplicado como desconcentração, exprimindo a estratégia de retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais da sociedade, com profundos impactos na área de educação” (p. 929).

Além disso, a descentralização operacional das unidades escolares não as isentou do controle institucional com foco na centralização das decisões, que permaneceu nas mãos do Estado que, desse modo, passou a regulamentar, avaliar e monitorar as unidades escolares. A esse respeito, E. Carvalho (2009) afirma que

Os mais importantes meios de controle da educação são: a proposta de parâmetros curriculares nacionais (PCN), com base nos quais se realiza a avaliação de desempenho (ENEM, SAEB, IDEB); os critérios para a distribuição, a utilização e a fiscalização de recursos (FUNDEB); a avaliação do livro didático, que tende a recomendar textos que dialoguem com os PCN; a TV Escola, que dissemina uma programação afinada com os PCN; a criação de banco de dados informatizados e a prestação de contas dos recursos e dos resultados ou *accountability*³⁵. (p. 1.157)

Outro vetor da reorganização da gestão escolar ligada à descentralização dos recursos públicos e da administração inclui a municipalização. Para Souza e Faria (2004), a descentralização da educação brasileira por meio da municipalização do ensino só se tornou efetiva com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Na referida Carta Magna, é disposto, no artigo 211, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, p. 122).

Para Souza e Faria (2004), ao longo da década de 1990 ocorreram fortes reações contrárias ao centralismo estatal, bem como ao regime autoritário imposto pela União. Assim, ao lado dessas questões, crescia um movimento de revalorização da instância local, que, “[...] apesar da pluralidade de interesses, definiu-se a tendência de atribuição de uma maior

³⁵ A *accountability* é vista como categoria central no processo de reforma do sistema administrativo público. Refere-se à transparência do funcionamento administrativo e à responsabilização do sistema administrativo e da autoridade política pelas ações e resultados da execução das políticas públicas (E. CARVALHO, 2009, p. 1.162).

autonomia aos Municípios, confirmada, no campo da educação, alguns anos após, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9.394 –, em 1996” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 926).

Por seu turno, os dispositivos legais previstos na CF/1988, aliados à LDB/1996, possibilitaram aos Municípios certa autonomia relativa, dando aos mesmos a prerrogativa de “[...] emitir normas e a estabelecer políticas, viabilizando, com isto, a implantação do Regime de Colaboração e não mais a manutenção de relações hierárquicas entre as três esferas políticas de poder (União, Estados e Municípios), pelo menos no âmbito da lei” (Idem, *ibid*, p. 930).

Todavia, para esses autores, a descentralização na área educacional não se deu levando em consideração os limites e as possibilidades dos Estados e Municípios. Não se ponderou qual dessas instâncias governamentais estava mais apta no setor educacional a assumir determinadas atribuições. Logo, a municipalização do ensino “[...] deveria levar em consideração, portanto, diferentes variáveis (administrativas, culturais, demográficas, etc.) que os habilitariam ou não a assumir determinados serviços públicos” (Idem, *ibid*, p. 931). Nessa perspectiva, os autores levantam o seguinte questionamento quanto à municipalização do ensino: se realmente houve o interesse em transferir o poder de decisão para a esfera municipal ou se tão-somente houve o deslocamento de problemas e de encargos?

Isso corrobora com as análises de Abreu (1999 *apud* SOUZA; FARIA, 2004), de que, no interior das relações intergovernamentais, essas tendências “[...] vêm reduzindo o processo de municipalização à sua prefeiturização, ou seja, à mera transferência de atribuições somente no plano da administração” (p. 931). Com relação ao vínculo Estado-Sociedade, para Arelaro (1999, p. 65 *apud* SOUZA; FARIA, 2004), o processo de municipalização do ensino tem se constituído apenas como

[...] fruto das iniciativas do governo [federal e estadual], visando adequar o Estado aos novos modelos de racionalidade”, contribuindo, conforme visto anteriormente, para o “enxugamento do aparato estatal” e não para o atendimento às reivindicações da sociedade civil. As contradições que vêm então demarcando o espaço e a construção da gestão municipal do ensino caracterizam a própria natureza do Estado e da sociedade brasileira que, embora possuam muitas leis supostamente democráticas, têm mantido práticas autoritárias e excludentes, não garantindo a participação de todos os atores envolvidos com a instituição escolar. (p. 932)

Com relação à avaliação educacional, Sousa (1997) ressalta que, no Brasil, o fortalecimento de uma concepção de avaliação com base na verificação do rendimento do aluno ocorre desde a década de 1960, com a ampliação dos testes educacionais. Nesse período, estávamos vivenciando a “reordenação política e social do país, passam a ser

privilegiados estudos de natureza econômica, inspirados na teoria do capital humano” (SOUSA, 1997, p. 272). Assim, a educação escolar brasileira a partir da segunda metade do século XX passa a ser vista “como investimento, formação de recursos humanos, interação entre formação profissional e mercado de trabalho, denunciando-se a incapacidade do sistema de ensino para qualificar a força de trabalho e responder as demandas do mercado” (Idem, *ibid*, p. 272).

Delinearam-se, ademais, as concepções da pedagogia tecnicista, pautada pelo “pressuposto de que a maior produtividade do sistema de ensino seria alcançada pela via da racionalização do trabalho, orientado por uma visão interna da escola” (Idem, *ibid*, p. 272). No que respeita à avaliação da aprendizagem, dentro da perspectiva tecnicista, no final da década de 1960 e na década de 1970, as produções teóricas sobre a avaliação tiveram como referência a concepção de “avaliação por objetivos”, proposta por Ralph Tyler. Para Sousa (1997), essa concepção de avaliação

[...] ganhou projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado “*Basic principles of curriculum and instruction*”³⁶, bastante difundida no Brasil antes mesmo da sua tradução em 1974. Neste trabalho, o autor expressa a concepção de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimentos que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos face aos objetivos esperados, possibilitando que se verifique em que medida as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas favorecem o alcance dos resultados desejados. (p. 273)

Na década de 1980, persistiram as tendências relativas à testagem do desempenho escolar do aluno por parte do poder público. Contudo, somente no final dessa década, é que ocorre a primeira iniciativa de organização de um sistema nacional de avaliação do ensino fundamental (Idem, *ibid*). Seguindo, a década de 1990, para Dias Sobrinho (2003), pode ser chamada de a década da avaliação. Nessa década, a avaliação ganhou enorme importância estratégica para o controle e instrumentalização das reformas e das políticas educacionais, bem como para a imposição e preservação do poder. O autor ainda destaca que

A avaliação como estratégia de governo se fortalece sobretudo em virtude da adesão dos governos brasileiros ao neoliberalismo, desde 1990, e ganhou plena legalidade nos textos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no caudaloso conjunto de documentos legais, normas e práticas que decorrem dela. (p. 74-75)

Em 1991, a iniciativa de organização de um sistema de avaliação em larga escala recebe o nome de SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Dentre os objetivos propostos por essa avaliação em âmbito nacional, podemos relatar a tentativa de

³⁶ Princípios básicos de currículo e instrução.

“[...] reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizadas, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar, define-se o SAEB como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas de ensino” (SOUSA, 1997, p. 276).

Em 1995, ocorre a regularização e o aperfeiçoamento do SAEB, como também a inserção do Brasil na avaliação internacional feita pela *Organization for Economic Co-Operation Development*³⁷(OECD) com o *Programme for International Student Assessment* (PISA) Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (DURHAM, 2010). O problema da má qualidade do ensino no Brasil, portanto, já era apontado desde a década de 1980; embora ainda não houvesse um indicador do desempenho escolar, esse problema se tornava evidente por meio dos altos índices de evasão e repetência.

Desde então, o SAEB se configurou como um sistema de avaliação em larga escala do governo federal, aplicado, bianualmente, sempre em anos ímpares, desde 1995. Além do SAEB, a inclusão do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) vem possibilitando, desde o ano 2000, uma análise trienal da avaliação comparada do desempenho dos alunos de 15 (quinze) anos. Essa análise comparativa tem fornecido dados evidentes do problema da má qualidade da educação brasileira não só em relação aos países desenvolvidos, mas também de outros países latino americanos (DURHAM, 2010). A autora ainda relata que, a partir de 2006, foram introduzidas profundas mudanças no SAEB.

A primeira — a substituição do caráter amostral do exame por uma prova universal para as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, a Prova Brasil — foi positiva. A vantagem da prova universal é que, utilizando metodologia semelhante à do SAEB, com pequenas diferenças, permite avaliar não apenas estados e regiões, mas inclusive, municípios e escolas, oferecendo um novo instrumento, mais detalhado, para orientar as políticas educacionais. (p. 166)

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) passou a utilizar um novo indicador educacional denominado Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB). Segundo Durham (2010), o IDEB não pode ser comparado com o SAEB, pois combina duas variáveis em um único índice “[...] o desempenho na Prova Brasil e o fluxo escolar (isto é, a repetência). Isto significa que um aumento na nota tanto pode significar que a repetência diminuiu como que o desempenho escolar melhorou” (p. 167-168).

Além do SAEB e da Prova Brasil, em 1998, tivemos a criação de um sistema de avaliação em larga escala destinada a alunos do ensino médio, denominado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para Viggiano e Mattos (2013), os objetivos iniciais desse Exame

³⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

eram propiciar “[...] informações sobre estratos específicos para ações do poder público e disponibilizar informações aos estudantes, para que eles mesmos avaliassem seu desempenho em comparação com os dados gerais, e não se voltar para avaliação individual” (p. 420). Afora essas características, o ENEM tinha a função “de avaliar os alunos oriundos do ensino médio e os diversos sistemas de ensino brasileiros” (BRASIL. INEP, 1998 *apud* VIGGIANO; MATTOS, 2013, p. 420).

Viggiano e Mattos (2013) ressaltam, além disso, que as avaliações do ENEM devem abranger um conjunto de competências e suas respectivas habilidades contidas nas matrizes elaboradas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como das competências abrangidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sendo esse exame “[...] dividido em cinco áreas do conhecimento, correspondentes às Ciências Naturais e suas Tecnologias (CN), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LC), Matemática e suas Tecnologias (MT), Ciências Humanas e suas Tecnologias (CH) e Redação (RE)” (p. 421).

Em 2004, com o *Programa Universidade para Todos* (ProUni), que vincula a concessão de bolsas de estudos – integral ou parcial – em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, mediante nota obtida no ENEM, a popularização do referido Exame aumenta (KLEIN; FONTANIVE, 2009). Outra grande mudança do ENEM ocorreu em 2009, quando o Exame

[...] passou a ter outra dimensão com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Na ocasião, o exame foi profundamente modificado, passando da aplicação de 63 itens em um dia, para 180 itens, aplicados em dois dias, mantendo-se a obrigatoriedade da Redação. Com a mudança, um número expressivo de instituições de ensino superior passou a adotá-lo mais ostensivamente como exame de ingresso. Essa adesão ocorreu de maneira diversificada, podendo o exame ser aplicado como a única forma de avaliação, como a primeira fase desta ou contribuindo com parcela da nota final. (VIGGIANO; MATTOS, 2013, p. 421)

Para esses autores, apesar de o Exame ser facultativo, devido às características apontadas, o mesmo torna-se essencial para um grande número de alunos que desejam ingressar no ensino superior. Lopes e López (2010), no entanto, advertem que o foco do ENEM em avaliar o desempenho aluno para aferir o desenvolvimento de competências “[...] se insere em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho” (p. 100). Com isso, apesar de as competências do ENEM estarem associadas a estruturas da inteligência,

[...] é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. Com isso, nosso questionamento não se dirige à possibilidade de que, pelo currículo, haja formação de competências e habilidades ou de que o

conhecimento também seja a base de performances vinculadas a dimensões pragmáticas. A problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento a essas dimensões. (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 100)

Assim, na medida em que as competências e habilidades no referido exame assumem concepções pragmáticas, expressando-se em um saber fazer instrumental, desprezam os saberes do aluno, bem como outros saberes cotidianos e favorecem apenas a legitimação de saberes que “[...] permitem a inserção do indivíduo na nova lógica do mundo produtivo” (Idem, *ibid*, p. 102). Desse modo, essa “[...] suposta inexorabilidade do novo cenário naturaliza as novas formas de regulação, tornando-as mais do que obrigatórias – desejáveis –, pois buscam viabilizar a possibilidade do sucesso” (Idem, *ibid*, p. 102).

Sobre a educação superior, Dias Sobrinho (2003) relata que, em 1995, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), que se constituía em uma prova de alcance nacional para alunos matriculados no último ano dos cursos de graduação. O referido exame já era previsto antes mesmo da LDB/96, por meio da Lei nº 9.131/95, que foi regulamentada pelo Decreto nº 2.026/96. Por seu turno, esse decreto dispunha que

[...] o Ministério da Educação realize anualmente exames nacionais com base em conteúdos mínimos formulados para cada curso, para avaliar conhecimentos e habilidades que os estudantes do último ano de graduação demonstram. Conforme o dispositivo legal, o Ministério deve divulgar os resultados de cada curso, o que permite sua classificação ou *ranking*, sem contudo identificar nominalmente os alunos. O Decreto n.º 2.026/96 cria outros procedimentos complementares. O mais importante deles é a análise das condições de oferta de cada curso, feita por especialistas nomeados pelo próprio Ministério mediante visitas *in loco* e análise sobretudo do projeto pedagógico, da infraestrutura e do corpo docente. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 78)

O autor destaca, ainda, que esse Exame também encontra-se pautado na lógica da eficiência e no atrelamento da educação ao projeto econômico neoliberal, com o objetivo de controlar e instrumentalizar as políticas educacionais. Faz-se necessário, pois, que avaliações desse tipo sejam capazes de aferir, de modo objetivo, as competências e habilidades profissionais propiciadas pelos cursos, com o intuito de atender às necessidades de produtividade e competitividade do mercado, sendo que a concepção de universidade que predomina é a da instrumentalidade e da funcionalidade. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2003) afirma que

[...] a produção de conhecimentos perde importância para a maioria das instituições, devendo ser atribuído somente daquelas poucas que consigam atingir o patamar de “excelência”. Passa a ser priorizado o ensino como formação de profissionais, portanto atrelado àquilo que é requerido pelo mercado. A escolaridade deve seguir a linha da eficiência, que supõe um atendimento a uma demanda mais ampla, em menos tempo e com menores custos. Sobrevém à necessidade de buscar meios alternativos de sobrevivência, seja pelo aumento das matrículas, instalação de classes mais numerosas, utilização de professores substitutos e em caráter provisório

e com contratos flexíveis, seja pela venda de serviços, aluguel de espaços, medidas oficiais ou não de complementação salarial, procura de convênios rentáveis, etc. O princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa, extensão sofreu, pois, uma grande “flexibilização”. (p. 77)

Devido a essas características, de acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006), o ENC passou a ser alvo de várias críticas por parte dos membros da comunidade acadêmica e de especialistas em avaliação. Por esse motivo, o Exame sofre algumas alterações e, em 2003, é proposto um novo modelo denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n.º 10.861/2004, que “[...] incluía uma diferente abordagem para o exame de cursos, denominado ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes” (VERHINE, DANTAS e SOARES, 2006, p. 293).

Diferentemente do ENC, o SINAES foi pensado como uma avaliação sistêmica dividida em três partes, a saber: a avaliação institucional, a avaliação de curso e a avaliação do desempenho do estudante o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, (ENADE), todas com equivalência de peso avaliativo. Nesse contexto, também foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). É importante enfatizar que o ENADE, assim como ENC, também se apresentava como um mecanismo de regulação do ensino superior, diagnosticando a aquisição de competências e habilidades obtidas pelos alunos ao longo de um ciclo de três anos de ensino superior, tornando-se “[...] um componente curricular obrigatório, com registro no histórico escolar de cada estudante” (VERHINE; DANTAS e SOARES, 2006, p. 296).

Dias Sobrinho (2010) considera que, com a introdução dos mecanismos de avaliação em larga escala, ENC ou ENADE, ocorreu uma grande e acelerada expansão do sistema de educação superior brasileiro. Essa expansão veio acompanhada de mudanças substanciais de suas finalidades, levando a Educação Superior

[...] a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. Isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual. (p. 199)

A expansão do sistema de ensino superior, principalmente a partir do segundo lustro da década de 1990, trouxe, para essas instituições, problemas relacionados ao “[...] atendimento, com qualidade e quantidade, dessa nova população cuja maioria apresenta importantes déficits de formação acadêmica anterior, dificuldades econômicas e expectativas profissionais bastante limitadas” (Idem, Ibid, p. 199). Para atender a essa demanda, o setor

privado estimulado pelo Estado criou uma gama de instituições com grande variação de preços e estilos administrativos e organizacionais, tornando a educação superior um rico campo de negócios da expansão capitalista. Dias Sobrinho (2010) enfatiza que, desse modo,

[...] o segmento mercantil da educação superior passou a tratar o estudante como cliente e a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc. Por sua vez, o estudante dessas instituições, agora transformado em consumidor, passou a ter ampla gama de opções de ofertas de serviços educativos e a poder escolher o curso que se coaduna com seus interesses e recursos, objetivando obter o título ou o diploma que lhe dê melhores condições para competir na faixa do mercado que corresponde às suas expectativas e possibilidades. (p. 200)

Ao considerarmos os apontamentos expostos acima, percebemos que, além do alinhamento das políticas educacionais à doutrina neoliberal, a educação brasileira, a partir da década de 1990, teve “a empresa capitalista enquanto modelo de qualidade para a escola, tanto no campo administrativo, quanto no próprio campo pedagógico” (BUENO, 2003, p. 158).

A esse respeito, Bueno (2003) reflete:

Esse paralelo entre instituições tão distintas somente é possível quando se desvincula a educação de um processo formativo, em cujas implicações possa estar incluída a crítica ao *status quo*, no interior de um processo de questionamento dialético do mundo. (p. 158-159)

A análise crítica da realidade social e educacional brasileira nos relata o quanto estamos distantes de atingir um patamar mínimo de qualidade. Nessa perspectiva, podemos dizer, sem exagero, que, no caso brasileiro, estamos caminhando não mais para a semiformação, no sentido atribuído por Adorno (2010), mas sim para a “deformação”, ou “má formação”, considerando a falta de qualidade para se atingir essa semiformação, conduzindo as novas gerações a um estado de barbárie, apesar de todo discurso institucional em torno da qualidade.

De acordo com Severino (2000), a educação brasileira não tem sido mais uma alavanca de transformação social, pois, no caso da “[...] sociedade brasileira, ainda sob o império da formação econômica capitalista, o núcleo substantivo de todas as relações sociais é a relação produtiva” (p.71). Todavia, ainda segundo o mencionado autor, a educação apresenta uma característica ambígua: de um lado serve aos interesses ideológicos da doutrina neoliberal, disfarçando e atenuando os conflitos e as contradições sociais; de outro, “[...] pode também desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições, contribuindo para sua superação no plano da realidade objetiva” (Idem, *ibid*, p. 71). É nesse viés, então, que a Teoria Crítica pode contribuir para a superação da realidade vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas neste trabalho apontam para um olhar sobre o capitalismo tardio, observando seus interesses na manutenção de uma educação escolar instrumental, elitista e dual desde a segunda metade do século XX, quando foi firmado o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development*³⁸ (USAID). Podemos dizer que acordos dessa natureza carregam um caráter de subjugação e, nesse caso, ilustrado pela literatura, o sistema educacional brasileiro ficou atrelado, desde essa época, a um modelo econômico dependente e domesticador, imposto pela política norte-americana aos países em desenvolvimento da América Latina.

É, nesse cenário, que, de acordo com Pucci (2010), Adorno elaborou seus principais conceitos ligados à formação, emancipação e inconformismo, na década de 1960. Nesse período, a humanidade estava vivenciando a era da revolução mecânica e da produção fordista. Além desses fatores, podemos dizer que, a partir dessa década, iniciaram intensos processos de mudanças estruturais nas políticas públicas mundiais.

Para Möllmann (2011), foi também, desde a década de 1960, que o conceito clássico de *Bildung* foi perdendo sua tradição humanista para receber uma reorientação geral ligada à aquisição, cada vez maior, de qualificações técnicas, com o intuito de garantir vantagens econômicas e sociais. Esse processo foi qualificado como encolhimento do conceito de *Bildung*, e sua consequente redução à mera instrução.

Assim, para Wimmer (2003, p. 168 *apud* MÖLLMANN, 2011), ocorre um processo de “‘economização da *Bildung*’, onde há uma colonização do discurso sobre *Bildung* por um modo econômico que visa à sua produtividade, capacitando os indivíduos para se adaptarem a mudanças societárias e novas expectativas em seus locais de trabalho” (p. 12).

Nessa mesma senda, Gomes (2010c) analisa o reducionismo da formação à sua dimensão técnico-instrumental e relata que, de certa forma, a mesma favorece a adaptação cega à condição social vigente, consagrando uma visão utilitária que leva os indivíduos a uma condição de anulação e de alienação. Segundo ele, para isso, são utilizadas as estratégias da indústria cultural, com o fim de impor a estrutura social do modo capitalista de produção, manipulando “[...] as necessidades sociais, através de um processo de “integração e assimilação voluntária” das pessoas em uma suposta “ordem” estabelecida, como se fosse única” (p. 200-201).

³⁸ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

Adorno (*apud* GOMES, 2010c, p. 213) salienta, portanto, que, nessa realidade nefasta, “[...] a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação desvincula-se da ação social e acaba cedendo lugar a *Halbbildung* que passa a ser a forma dominante da consciência social voltada para a adaptação e o conformismo”. Desse modo, podemos dizer, por meio da revisão de literatura escolhida para a presente pesquisa e com base nas concepções de Adorno (2010), que a atual reforma educacional brasileira reforçou, ainda mais, a crise de qualidade da educação escolar, abrandando as exigências de formação e favorecendo a adaptação dos indivíduos aos esquemas de dominação progressiva.

Em semelhante contexto, analisamos as políticas de ajuste estrutural da economia relacionadas às demandas da nova ordem do capital, a partir das intervenções da doutrina neoliberal e das normas estabelecidas pelo *Consenso de Washington* de 1989. Nessa perspectiva, consideramos o papel das agências internacionais, como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), na promoção das políticas de ajuste e de reestruturação da economia brasileira.

Por meio dessa análise, procuramos refletir sobre o contexto histórico da administração pública brasileira desde a década de 1990, quando começou a vigorar uma forte tendência de alinhamento do Estado com a doutrina neoliberal. Esse alinhamento visava às reformas estruturais do Estado e da administração pública, objetivando a reestruturação dos serviços públicos e o aumento da eficiência e da equidade. No entender de Torres (1995), para consecução desses objetivos, o governo neoliberal tinha que seguir uma agenda que propunha a abertura dos mercados, a redução do setor público, a diminuição do intervencionismo estatal e a desregulamentação da economia.

Contudo, essa aliança entre o Estado e o ideário neoliberal passou a ser considerada como uma marca danificada, pois trazia consequências negativas para o crescimento econômico e a igualdade social.

A realidade brasileira não foi diferente disso: os danos sociais da agenda neoliberal se fizeram sentir por meio do aumento do desemprego estrutural, da proliferação da pobreza e da miséria, da precarização das relações trabalhistas, da privatização dos bens públicos e da redução do financiamento público em habitação, saúde e educação.

Cabe destacar, ainda, que, no que se refere à atuação das agências internacionais, nossa reflexão se voltou para a atuação do Banco Mundial em seus princípios e diretrizes. Desse modo, é importante ressaltar que o Banco Mundial se configura como uma agência que oferece empréstimos e não doações, valores que são garantidos pelos governos com o aval do Fundo Monetário Internacional (FONSECA, 1995).

Todavia, o objetivo final desses empréstimos recai, primordialmente, na eficiência econômica e na valorização de medidas quantitativas, em detrimento das qualitativas (TORRES, 1995). Cabe registrar que, para esse autor, a lógica predominante na atuação dessas agências é a da “[...] razão instrumental, na qual os meios ajustam-se a fins pré-estabelecidos” (p. 130).

Desse modo, é oportuno observar que, desde a década de 1990, o Banco Mundial vem dando “[...] ênfase especial a educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator de produção de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação” (SOARES, 1996, p. 30). A razão instrumental da atuação do Banco Mundial em questões relacionadas à educação deve-se, assim, à finalidade de

[...] evitar a emergência de tensões sociais que possam comprometer a continuidade das reformas econômicas, e o próprio Banco Mundial admite o seu baixo desempenho no combate à pobreza. Por outro lado, a retórica do social convive lado a lado com as propostas de flexibilização do mercado de trabalho (com impacto direto na redução dos salários e dos direitos trabalhistas), de privatização do sistema previdenciário (que exclui parte significativa da população dos benefícios, já precários, oferecidos) e do ajuste. (Idem, *ibid*, p. 30)

Nessa perspectiva, as políticas sociais e a educação ficaram “[...] subordinadas à lógica economicista, tendo como principal objetivo apoiar as políticas macroeconômicas de ajustamento” (Idem, *Ibid*, p. 29). Para Coraggio (1996), essa lógica economicista contribui “[...] para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, o que vai muito além de um simples cálculo econômico para comparar os custos e os benefícios” (p. 95-96). Nesse entendimento, o setor educacional não foi exceção, tampouco deixou de sofrer seus efeitos, em virtude, principalmente, do alinhamento da educação escolar à lógica de mercado.

O projeto neoliberal para a educação nacional, sustentado pelas agências internacionais, sobretudo a partir da década de 1990, continuou caminhando no sentido de que as escolas viessem a se transformar em *locus* de produção da capacidade de trabalho, sem, contudo, garantir a formação plena de um indivíduo crítico, reflexivo e emancipado.

Na prática da educação escolar, embora a ideologia da reforma educacional tenha apregoadado palavras de ordem como universalização, qualidade, equidade e eficiência dos serviços educacionais, o que percebemos, de fato, é o agravamento dos problemas educacionais. Esses problemas são, reiteradamente, demonstrados em pesquisas relacionadas à baixa qualidade de aprendizagem escolar, ao absentéismo dos estudantes pelo seu processo de formação e proliferação de analfabetos funcionais, comprovando a tese de falta de

qualidade do sistema educacional brasileiro para adquirir, sequer, a semiformação, como concebida por Adorno (2010), caminhando paulatinamente, para uma má formação ou deformação técnica dos nossos escolares, apesar de, psicologicamente, contribuírem para a formação de consciências felizes, porque sem discernimento e, portanto, conformadas, com a má formação que recebem.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, B. S. **Os pensadores: história da filosofia**. São Paulo: São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ADORNO, T. W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2.ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986.
- _____. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- _____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
- _____. À guisa da introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.
- _____. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.
- ALBUQUERQUE, R. C. **O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento**. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1995.
- ARANTES, P. E. **Theodor W. Adorno: Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- AZANHA, J. M. P. Avaliação escolar, algumas questões conceituais. In: **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.
- BARRETO, E. S. S. **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes**. In: Cadernos de Pesquisa. v. 42. n.º 147, p.738-753 set./dez. 2012.
- BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: LIMA SOBRINHO, B. **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BELLAMY, R. **Liberalismo e sociedade moderna**. São Paulo: UNESP, 1994.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 18. n.º 52, 2003 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>>. Acesso em 21 maio. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>> . Acesso em 14 jan. 2015.

_____. **Lei n. 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Legislação Educacional Integrada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2015.

BRITTO, F. L. **Identidade cultural e formação individual**: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33. n.º 118, p. 217-233, jan.-mar. 2012.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. 1. ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

_____. **Educação, paranóia e semiformação**. Belo Horizonte: Educação em Revista. v. 26. n.º 02. Ago. 2010a.

_____. **Educação e barbárie**: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: GELAMO, R. P.; PAGNI, P. A. **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poiesis, 2010b.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp. 1999.

CARVALHO, M. J. **Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar**. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(2), p. 117-140. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a06.pdf>> . Acesso em: 11 jan. 2015.

CARVALHO, E. J. G. **Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação.** In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CHÂTELET, F; DUHAMEL, O; PISIER, E. **História das ideias políticas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

CROCHÍK, J. L; FRELLER, C.C; DIAS, M.A.L. et al. **Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos.** In: Psicologia & Sociedade; 25(1): 174 -184, 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES.** In: Avaliação (Campinas). 2010, vol.15, n.1, p. 195-224.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, R. **Esquematismo e semiformação.** In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n.º 83, p. 441-457. ago/2003.

DURHAM, E. R. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada.** In: Novos estudos – CEBRAP. 2010, n.88, p. 153-179. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

ELIAS, N. **O processo civilizador. vol. 1:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. OLIVEIRA, J. F. **A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 233-248, 2009.

FONSECA, P. C. D. **Keynes**: o liberalismo econômico como mito. In: Economia e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 3 (40), p. 425-447, dez. 2010.

FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. IN: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. A (orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: Educação & sociedade, v. 24, nº 82. Campinas-SP: abril de 2003. p. 93-130.

GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História essencial da filosofia**. v. 4. São Paulo: Universo dos Livros, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, L. R. **Teoria crítica da sociedade e o sentido político da educação**. Brasília: Linhas, 2010a, v. 16, nº 31, p. 239-258.

_____. **Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno**. Campinas: Revista Histedbr On-line, set. 2010b, n.º 39. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17_39.pdf >. Acesso em 24 jun. 2014.

_____. Teoria crítica, educação e política. In: PUCCI, B., ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010c.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HILL, C. **A revolução Inglesa de 1640**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1983.

HINKELAMMERT, F. J. **Crítica da razão utópica**. Chapecó: Argos, 2013.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A era do capital, 1848-1875.** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem.** 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

JACOMETTI, M. **Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional.** In: Revista Educar, Curitiba, n. 32, p. 233-250, 2008. Editora UFPR.

KASSAR, M. C. M. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** In: Caderno Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. **Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na Redação do ENEM.** In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 585-598, out./dez. 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA FILHO, D. L. Contribuições para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (orgs.) **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global.** Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

_____. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional.** In. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

MAAR, W. L. A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural. IN: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. (orgs). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Adorno, semiformação e educação. Campinas: In: Revista **Educação & Sociedade:** Campinas, v. 24, nº. 83, p. 459-476, ago. 2003.

_____. À guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MARTINS NETO, J. P.; THOMASELLI, B. L. M. **Do Estado de Direito ao Estado de Justiça.** Sequência (Florianópolis), n. 67, p. 309-334, dez. 2013.

MENEZES, M. A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

MELO, R. **Teoria crítica e os sentidos da emancipação**. Salvador: CADERNO CRH, v. 24, n. 62, p. 249-262, Maio/Ago. 2011.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão**: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n.º 33, set./dez. 2006.

MÖLLMANN, A. D. S. **Bilgung na contemporaneidade**: qual o sentido? Caxias do Sul. V CINFE (Congresso Internacional de Filosofia e Educação), maio 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico4/Bildung%20na%20Contemporaneidade%20qual%20o%20sentido.pdf> . Acesso em 07 jun. 2014.

_____. **O legado da *Bildung***. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <<http://www.repositório.pucrs.br/dspace/handle/10923/2893>> . Acesso em 07 jun. 2014.

MONDAINI, M. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, J. ; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NAVARRO, V. **Welfare e “Keynesianismo militarista” na era Reagan**. São Paulo: Lua Nova, nº 24, set. 1988.

ODALIA, N. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, E. M. A. **A universidade da modernidade nos tempos atuais**. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas-Sorocaba. v. 14, nº. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PESCE, L. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

PLEINES, J. E. **Friedrich Hegel**. Recife: Editora Massananga, 2010.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. (orgs.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje. In: PUCCI, B; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

RABAÇA, S. R. **Variantes críticas: a dialética do esclarecimento e legado da escola de Frankfurt**. São Paulo: Annablume, 2004.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Do ato de ensinar numa sociedade administrada**. Campinas: Caderno Cedes, ano XXI, n.º 54, ago/2001.

REZENDE FILHO, C. B. **História econômica geral**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSSETTI, J. P. **Introdução à economia**. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RUSSELL, B. **História do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLUM JUNIOR, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000). Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v11n2/v11n2a03.pdf>>. Acesso em 13 mai. 2014.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. 6. ed. São Paulo: Best Seller, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. **Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB)**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346-367.

SANTOS, A. C. **John Locke e o argumento da economia para a tolerância**. In: Revista *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 36, n. 1, p. 09-24, Jan./Abril, 2013.

SCHILLER, F. **Sobre a educação estética**. São Paulo: Herder, 1963.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico**. São Paulo em Perspectiva. 2000, vol.14, n.2, p. 65-71.

SILVA, F. L. **Conhecimento e razão instrumental**. Psicologia USP, São Paulo, v.8, n.º 1, p.11-31, 1997.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e Reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A.(org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. **Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil**: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2004, vol.12, n.45.

SUAREZ, R. **Nota sobre o conceito de *Bildung* (Formação Cultural)**. Belo Horizonte: Kriterion, nº 112, Dez/2005.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VERHINE, R. E. ; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. **Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro**. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

VIGGIANO, E. ; MATTOS, C. **O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras**. In: Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, maio/ago. 2013.

WEBER, José Fernandes. **Bildung e educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação & Realidade. vol . 13, nº 2. Jun/dez, 2006.

_____. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

ZUIN, A. A. S. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. (orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Indústria cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz**. Uberlândia: Revista Educação e Filosofia. v. 25, nº 50, jul/dez, 2011.