

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

ADRIANO ANDRÉ MASLOWSKI

**EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR:  
possibilidade de esperança na desesperança**

Cerro Largo  
2013

ADRIANO ANDRÉ MASLOWSKI

**EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR:  
possibilidade de esperança na desesperança**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica, pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito parcial à obtenção do título de Pós-Graduado *Lato Sensu*, Especialização.

Orientador: Dr. Lívio Osvaldo Arenhart

Cerro Largo  
2013

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho e esta conquista com muito amor e carinho aos meus pais, aos amigos, companheiros de caminhada e, aos docentes que mesmo desacreditados com a educação continuam lutando com esperança por uma realidade diferente.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais,  
Antonio Maslowski e Maria Grzybowski Maslowski, por terem me dado o dom da vida, pelas preocupações de dedicarem suas vidas por mim, pelo apoio e incentivo que sempre me transmitiram.

Aos meus irmãos gêmeos,  
Rogério, Rodrigo e minha irmã Deise junto de meu cunhado Leandro, pela alegria e coragem que sempre me conduziram.

Ao professor Lívio Osvaldo Arenhart por ter a coragem de orientar-me, mostrando desafios e perspectivas de avanços. Em nome deste professor, agradecer a todos os professores da UFFS.

Agradeço ao Professor Ms. Fábio César Junges,  
pelo apoio, pela amizade,  
pela revisão e correção deste trabalho.

À Diocese de Santo Ângelo,  
pelo espaço e pela oportunidade cedida.

Agradeço ao assistente de formação Padre Fábio e colegas do Teologado Mártires das Missões que me acompanharam ao longo deste processo de pesquisa.

Aos amigos e amigas, docentes, discentes e companheiros de caminhada,  
pela compreensão e pelo incentivo.

*“Somente em nome dos desesperançados nos é dada a esperança”.*

Herbert Marcuse. *A ideologia da sociedade industrial*

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o fazer educacional. Parte do pensamento dos teóricos da Escola de Frankfurt, sua constituição enquanto método educacional que era em perspectiva interdisciplinar, até a dificuldade de se estabelecer diante da sociedade industrial. A crítica desenvolvida pelos frankfurtianos procurou mostrar que, pelo pensamento iluminista esclarecedor, passou-se a manipular os indivíduos, fazendo com que estes seguissem uma racionalidade instrumental. Nesse sentido, a vivência é manipulada pela racionalidade industrial. Esta exerce sobre indivíduos um controle, os torna unidimensionais. E isto é visível também nas práticas educacionais. Dado essa inserção da racionalidade tecnológica sobre a educação, percebe-se que estes se encontram numa pseudoformação, ou seja, dependentes de um pensamento hegemônico capitalista que os aliena. Destarte, a reflexão apresenta alternativas, que visam atingir as práticas educacionais, visando à emancipação dos indivíduos, sobretudo naquilo que tange sua liberdade e autonomia. Finalmente, é apontada a defesa de que a educação interdisciplinar em perspectiva hermenêutica/crítica é possibilidade de esperança para aqueles que se encontram alienados, dominados, excluídos da história vivendo uma complexa desesperança, fundamentando que é na própria desesperança que é preciso se afirmar constante de centelhas de esperança e, a educação pode ser este caminho.

**Palavras-Chave:** Educação; Interdisciplinaridade; Esperança.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1 TEORIA CRÍTICA E SOCIEDADE INDUSTRIAL.....	10
1.1 A criação da escola de Frankfurt.....	10
1.1.2 O período difícil para o Instituto.....	14
1.2 A teoria crítica.....	15
1.3 A sociedade industrial.....	19
2 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE INDUSTRIAL.....	23
2.1 A sociedade industrial e a linguagem unidimensional.....	23
2.2 Sociedade industrial e seus sistemas de controle.....	25
2.3 Controle social e autonomia na sociedade industrial.....	28
2.4 Sociedade industrial e a pseudoformação dos indivíduos.....	29
2.5 Escola e a educação na óptica da racionalidade industrial.....	32
3 EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ESPERANÇA.....	35
3.1 Teoria crítica e a hermenêutica na educação.....	35
3.2 Interdisciplinaridade na educação.....	38
3.3 Formação educacional e emancipação.....	42
CONCLUSÃO.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

## INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos tivemos grandes evoluções e transformações em nossa realidade. Uma delas e presente ainda hoje é a evolução técnica. São vários os aspectos que vem consolidando uma racionalidade unidimensional assegurada pela sociedade industrial que manipula a vivência social. Nesse sentido, torna-se pertinente fazer um movimento reflexivo sobre a educação, observando como esta se encontra diante do pensamento hegemônico da sociedade industrial. Esses temas tornaram-se enfoque de discussão e debate principalmente nos séculos XIX e XX, com os filósofos da Escola de Frankfurt<sup>1</sup>. Sabe-se que são vários os pensadores que compõem esta equipe de teóricos, mas nosso estudo se detém em Herbert Marcuse<sup>2</sup>. Temos como objetivo demonstrar que a educação interdisciplinar é uma

---

<sup>1</sup> *Escola de Frankfurt* é nome dado a um grupo de filósofos e cientistas sociais de tendências marxistas que se encontram no final dos anos 1920. A *Escola de Frankfurt* se associa diretamente à chamada *Teoria Crítica da Sociedade*. Deve-se à *Escola de Frankfurt* a criação de conceitos como "indústria cultural" e "cultura de massa". A discussão sobre a tecnologia foi intensificada no âmbito da *Escola de Frankfurt* como crítica da sociedade. Para uma compreensão mais específica e completa a cerca da escola de Frankfurt recomenda-se as seguintes obras: WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010; ASSOUN, Paul-Laurent, *A Escola de Frankfurt*, Trad. Dra. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1987; JAY, Martin. *La imaginação dialética: história de La Escuela de Frankfurt y El Instituto de Investigacion Social, 1923-1950* / Trad. Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus, 1974.

<sup>2</sup> Filósofo e sociólogo alemão de origem judia nasceu em Berlin no dia 19 de julho de 1898. Militou no Partido Social Democrata Alemão. Estudou na Universidade de Friburgo de Brisgóvia, onde conheceu Heidegger, sendo até mesmo assistente deste filósofo, formando-se filósofo em 1922. Obteve doutorado em 1927 com uma tese sobre Hegel. Com a chegada dos nazistas ao poder, foi exilado em Genebra. Em 1934 foi para os Estados Unidos onde se naturalizou norte-americano. Não regressou à Alemanha no final da guerra, pois assumiu uma cátedra na Universidade de Brandeis. Além desta, lecionou ainda na Universidade de Columbia, Harvard e San Diego onde se fixou. Foi influenciado por Hegel, Marx, Lukács, Freud e Heidegger (com quem rompeu). Mesmo com toda essa influência sua filosofia é singular, marcada pelo método dialético e pela crítica. Morreu em Starnberg no dia 29 de julho de 1979 durante uma visita à sua terra natal. Marcuse é hoje um dos nomes mais famosos entre os participantes do grupo alemão que depois do nazismo ficou conhecido como Escola de Frankfurt. Publicou uma grande quantidade de obras entre as quais de destacam: *Razão e Revolução* (1941), *Eros e civilização* (1955), *A dimensão estética* (1977) e *A Ideologia da Sociedade Industrial* (1964) *O fim da Utopia* (1967). Para se ter um conhecimento mais específico sobre as obras e a vida de Marcuse recomenda-se as seguintes obras: WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010; ASSOUN, Paul-Laurent, *A Escola de Frankfurt*, Trad. Dra. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1987; JAY, Martin. *La imaginação dialética: história de La Escuela de Frankfurt y El Instituto de Investigacion Social, 1923-1950* / Trad. Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus, 1974.



possibilidade de esperança diante da desesperança vivida pelos indivíduos na sociedade industrial.

Neste trabalho iremos analisar como se encontra a educação diante da racionalidade industrial. Por isso, nosso estudo percorre uma linha reflexiva provinda dos teóricos críticos, a fim de demonstrar por meio deles uma tentativa de romper reflexivamente com uma educação opressora. Destarte, a proposta frankfurtiana era de desenvolver a educação em perspectiva interdisciplinar, o que possibilitaria um diálogo entre as diversas áreas, a fim de buscar tornar a educação um meio que contribua na formação autônoma dos indivíduos. Por isso, os frankfurtianos desenvolveram seu pensamento em perspectiva crítica a fim de contribuir na emancipação daqueles que se encontram massificados pelo pensamento opulento.

Neste trabalho reflexivo, partimos da questão da possibilidade da educação interdisciplinar ser uma centelha de esperança diante da hegemonia do pensamento assegurado pela sociedade industrial. Nesse sentido, a reflexão buscará apresentar faíscas de esperança na própria desesperança, como é dito pelos frankfurtianos. Defendemos, assim, a tese de que por meio de uma educação interdisciplinar em perspectiva hermenêutica/crítica seja possível pensar a educação como esperança.

Herbert Marcuse, por meio de seus textos, irá nos conceder bases teóricas, a fim de que possamos refletir as práticas educacionais, projetando um modo vivencial diferente para a educação. Para melhor explicitar e sustentar nossa reflexão separamos nosso trabalho em três capítulos, a saber: 1) Teoria Crítica e Sociedade Industrial; 2) Educação e Sociedade Industrial; 3) Educação como possibilidade de esperança.

O primeiro capítulo, “Teoria Crítica e Sociedade Industrial”, reflete sobre a Teoria Crítica e a sociedade industrial no qual situamos de modo breve o contexto de inserção dos teóricos frankfurtianos, bem como, a criação da Escola de Frankfurt, na Alemanha. Local este, onde se deu o início a um trabalho complexo de rejeição ao modelo de sociedade da época. Nesse contexto, desenvolveu-se a Teoria Crítica e, mesmo depois de passar por muitas fases e dificuldades, tomou força, isso devidamente por os teóricos terem enfrentado com ousadia a repressão da época, mesmo que tendo que migrar para outros países.

A influência do exílio sofrido pelos críticos frankfurtianos, possibilitou que fosse instalado uma sede do instituto em Nova York, a fim de dar continuidade aos trabalhos de pesquisa da Escola, principalmente de Adorno, Horkheimer e Herbert Marcuse que mais tarde se naturalizou norte-americano. A Teoria Crítica veio tomando forma e força, isso pelas

experiências vividas pelos pesquisadores e, junto com ela, pela preocupação que os críticos frankfurtianos tinham com a destruição do ser humano pelas barbáries que vinham acontecendo.

No segundo capítulo, “Educação e Sociedade Industrial”, apresentamos a formação do indivíduo procurando verificar os problemas trazidos pelo processo iluminista, o qual tinha a pretensão de possibilitar ao ser humano uma razão esclarecida, fazendo com que os sujeitos se dessem conta da sua capacidade racional como possibilidade de produção no meio industrial. Ancorando Teoria Tradicional e positivismo, o iluminismo implementou um modelo tecnológico na sociedade industrial, e a capacidade de transformar a natureza e, principalmente, o ser humano em meras mercadorias dentro do sistema econômico. Assumiu assim os elementos técnicos e científicos indispensáveis na transformação da natureza humana, mas por outro lado, a sua própria eliminação. Esse processo trouxe características da padronização do ser humano pelo consumo, o que Marcuse irá ilustrar como poder dos meios de comunicação de massa alienando o indivíduo.

Nesse sentido, a educação repassada pela sociedade industrial constitui diante dos indivíduos uma pseudoformação. Da mesma forma que os meios de comunicação de massa, com suas estratégias mercadológicas, foram esquematizando uma sistemática de necessidades ilusórias que acabaram colocando no mercado o produto criado pela ação humana e que o próprio indivíduo desconhecia. Desse modo, até mesmo a ação de cada indivíduo passou a ser controlada pelos aspectos industriais, impossibilitando assim, aos indivíduos alcançarem sua formação de modo autêntica e livre.

Na parte final dessa pesquisa, “Educação como possibilidade de esperança”, presumimos a importância de, diante deste negativismo apresentado nos capítulos anteriores, apresentar segundo Marcuse possibilidades e alternativas emancipatórias dos indivíduos massificados pelos aspectos da racionalidade industrial. Visamos demonstrar, assim, como uma educação interdisciplinar em perspectiva hermenêutica/crítica oferece elementos que contribuem para que a ação e a reflexão dos indivíduos sejam na perspectiva emancipatória.

Com este trabalho reflexivo esperamos contribuir de alguma forma no processo educacional. Visamos, sobretudo, auxiliar na formação em prol de uma sociedade composta de sujeitos autênticos, emancipados e que tenham um pensamento livre construído interdisciplinarmente, sustentando assim, a educação como esperança na desesperança.

## **1 TEORIA CRÍTICA E SOCIEDADE INDUSTRIAL**

A Escola de Frankfurt foi criada no início da década de 20. Centro de grande atuação crítico-educacional daquele contexto sofreu fortes perseguições políticas nazifascistas. A Escola de Frankfurt deixou uma grande contribuição no que se refere a elementos relacionados à sociedade e como os indivíduos se situam nela. A principal contribuição da Escola foi sua Teoria Crítica que permeou as análises dos processos sistemáticos e sociais vividos pelos teóricos frankfurtianos, em seu exílio nos Estados Unidos nos anos 40. Este fato permitiu que os teóricos frankfurtianos sentissem na pele a influência do desenvolvimento do sistema capitalista e os seus resultados nas relações sociais.

As estratégias industriais do sistema capitalista desmistificam o sujeito, tornam a educação manipulada, dirigindo a uma sociedade totalmente administrada pela razão. Impõem e manipulam a sociedade consolidando uma linguagem unidimensional, impossibilitando ao sujeito sua própria autenticidade. Nesse sentido se fundamenta a teoria crítica, a qual durante seu desenvolvimento passa por algumas características e fases que variam dentro do pensamento frankfurtiano.

Neste capítulo, a ênfase será sobre o percurso realizado pelos frankfurtianos. Os teóricos partiram do pressuposto de que o indivíduo vinha sendo manipulado pela sociedade industrial sendo submetidos às leis de consumo e conseqüente aquisição, desfavorecendo a capacidade racional, intelectual e a autenticidade dos sujeitos dentro da sociedade industrial. A teoria crítica tinha como aspecto central, entre outros, analisar as conseqüências dos meios de comunicação de massa e a suposta influência na educação da sociedade industrial, a qual expressa e condiciona os sujeitos e sua linguagem, tornando-a unidimensional.

### **1.1 A criação da escola de Frankfurt**

A Escola de Frankfurt é a base estrutural deste trabalho. Sobretudo, tem-se como objetivo averiguar possibilidades educacionais autênticas que compõem a esperança social diante da desesperança vivida na sociedade industrial. A pretensão inicial da Escola era de nomeá-la como Instituto marxista, devido ao pensamento marxista dos intelectuais que estavam envolvidos na criação da Escola e aprofundar os estudos de investigação da sociedade e os modos de produção capitalista.

Embora se tinha a pretensão de nomear a Escola como Instituto marxista, perceberam, no entanto, a dificuldade que o nome acarretaria devido aos assuntos políticos que o filósofo Marx trouxera para o centro das discussões. Em virtude deste fato, realizaram um consenso entre os integrantes optando por Instituto de Pesquisa Social, fundado em três de fevereiro de 1923, por Félix Weil, filho de um importante comerciante de cereais da Argentina. “Weil, concedia fundos importantes”<sup>3</sup> para o Instituto, principalmente na fase de construção e nos primeiros anos de funcionamento. Cogitou-se até mesmo a ideia do nome do Instituto em homenagem a família Weil. Porém, a não aceitação de Félix impediu essa nomeação, para evitar a externalização do seu nome e por em risco os negócios do pai<sup>4</sup>.

Em 1924 as instalações do Instituto foram inauguradas oficialmente na cidade universitária de Frankfurt. A ideia era institucionalizar um grupo de pesquisa dedicado à teorização dos movimentos operários na Europa. Fortes atritos políticos, entre eles o comunismo e o socialismo, influenciavam as manifestações dos movimentos trabalhistas e dos operários que se sentiam sufocados pelo governo alemão e a sociedade repressora da época, que pouco se preocupava com o setor operário.

O Instituto de Pesquisa Social, vinculado a Universidade de Frankfurt, conseguiu manter uma estabilidade financeira autônoma, com sua credibilidade própria enquanto instituição, pois conseguia subsidiar seus recursos e seus métodos de pesquisas próprias. Carl Grünberg foi nomeado primeiro diretor do Instituto e permaneceu nesse cargo até 1930, quando viera a ser substituído por Max Horkheimer.

Pode-se perceber que as investigações do Instituto de Pesquisa Social possuem um aspecto interdisciplinar. Embora estivesse voltado para as áreas das ciências humanas como a sociologia, psicologia social e filosofia, não ignorava as outras ciências, ou seja, trabalhava numa perspectiva educacional interdisciplinar, preocupados com a dimensão humana. A orientação do Instituto estava voltada à pesquisa de como a classe operária enfrentava as consequências de um sistema repressor. Analisava também, neste mesma direção, as diversas situações desumanas e de desesperança do sistema opressor.

Os estudos desenvolvidos davam destaque ao Instituto na cidade de Frankfurt, tanto pelo teor crítico que se desenvolvia nas pesquisas, quanto pelo corpo de investigadores que se

---

<sup>3</sup> WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010, p. 18.

<sup>4</sup> Para um aprofundamento maior referente à contribuição e a historicidade de Felix Weil e Carl Grünberg para a Escola de Frankfurt recomenda-se a obra: WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010, p. 41-56.

dedicavam a expor suas ideias nas criações dos trabalhos. Compondo, assim, um grupo de intelectuais de destaque, como: Walter Benjamin, Fred Pollock, Franz Neumann, Theodor Wiesengrund Adorno, Leo Löwenthal, Ernst Bloch, Erich Fromm, Max Horkheimer e, por fim, Herbert Marcuse<sup>5</sup>, que proporcionará os principais elementos teóricos de nosso estudo, entre outros.

As pesquisas e análises realizadas pelo Instituto eram divulgadas pela Revista de Pesquisa Social que se destacava na sociedade, considerada como porta voz daqueles que repugnavam a repressão capitalista e que percebiam as desigualdades do sistema. A revista se tornou referência principal dos documentos do Instituto para compreensão do contexto europeu dos séculos XIX e XX. As abordagens teóricas da revista se vinculam à tradição da esquerda alemã, de modo que as reflexões se relacionavam com o marxismo e à ciência social anticapitalista, contra as atrocidades do nazismo, do estalinismo e da guerra fria nos moldes do capitalismo. Por isso, também, os trabalhos que a revista veiculava expressavam um contexto de crise teórica e política desse século.

Os trabalhos de investigação dos críticos frankfurtianos continham um caráter polêmico frente à sociedade supostamente esclarecida. As pesquisas pretendiam demonstrar possíveis ferramentas do positivismo que eram mantidas pela hegemonia burguesa para manipular os métodos sociais de sobrevivência, visando as vantagens de um patrocínio dominador da natureza pelo saber. A Teoria Crítica do Instituto de Frankfurt visava às demarcações técnicas que a ciência desenvolvia em prol do capitalismo, que tem como pano de fundo uma racionalidade científica e técnica causadora da barbárie à humanidade.

A dimensão crítica potencializava a credibilidade para os intelectuais que faziam parte da Instituição que fundamentavam um teor elementar do pensamento crítico social nos trabalhos da Escola de Frankfurt. Esta era composta em sua maioria por pensadores de origem judia, o que favoreceu para não aceitação das pesquisas dos intelectuais frankfurtianos por parte do governo alemão, pois, segundo o governo, os intelectuais demonstravam extrema rebeldia contra a pluralidade racial.

Essa ação terrorista do nazismo teve fortes influências nas teorias frankfurtianas e na sociedade alemã. As atrocidades que aconteceram na década de 30, sob influência do governo

---

<sup>5</sup> Para um estudo aprofundado destes teóricos frankfurtianos recomendam-se as obras: WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010; ASSOUN, Paul-Laurent, *A Escola de Frankfurt*, Trad. Dra. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1987; JAY, Martin. *La imaginação dialética: história de La Escuela de Frankfurt y El Instituto de Investigacion Social, 1923-1950* / Trad. Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus, 1974.

de Hitler, repercutiram seriamente nas instituições de ensino, recebendo ordens de fechamento e expulsão do país, quando não encaminhados para os campos de concentração, sendo mortos em câmaras de gás. Barbáries e genocídios desse tipo foram acontecendo contra a humanidade, decorrentes do mau uso do poder, chocando a sociedade e comprovando a imaturidade e ignorância do ser humano pela sua incapacidade de controlar a aptidão racional, objetivando para o visível, para o real o que se considerava absurdo de realização pela ação humana: a tentativa de eliminação da humanidade em campos de concentração como o de Auschwitz.

A afirmação dos intelectuais frankfurtianos de haver uma configuração de governo com a política do capitalismo, visando lucros e despreocupando com valores humanos, interessados apenas no aspecto funcional estabelecido pelos detentores de poder, gerou um desconforto por parte dos governantes e provocou o fechamento do Instituto em Frankfurt em 1932. Com isso, os intelectuais colaboradores, exilados forçadamente pelas forças militares, além de sofrerem represálias políticas, passaram a ser alvos de fortes perseguições da ascensão totalitária por suas manifestações contra o sistema de governo e envolvimento na militância política, influenciando na expansão radical contra o socialismo alemão.

Devido à forte ascensão do fascismo na Europa e a necessidade do exílio, Horkheimer havia criado, em 1931, filiais do Instituto em outras localidades como Londres e Genebra, transferindo para Paris a redação da revista que era considerada o porta voz da universidade. E em 1933 o Instituto foi transferido para Genebra, onde passou a funcionar sob o nome de *Société internationale de Recherches Sociales*. No mesmo ano o governo nazista impõe a interrupção definitiva de qualquer atividade da Escola de Frankfurt, devido às movimentações, consideradas pelo nazismo, hostis ao Estado, confiscando, então, o prédio e toda biblioteca com cerca de 60 mil obras.

Em 1934, Horkheimer conseguiu abrir uma sede em Nova York, por influência de contribuições amigáveis que colaboraram para que isso pudesse acontecer. Passou então a funcionar em poucos dias, com a reestruturação do grupo de intelectuais que vinham de diferentes regiões de exílio. Os pesquisadores de origem judaica migraram em grande número para os EUA, entre eles: Adorno, Horkheimer e Herbert Marcuse, este que se naturalizou norte-americano em 1934.

Com estes pensadores a Teoria Crítica teve um grande avanço. Essa Teoria, primando o valor teórico e crítico, estava pondo em foco discussões da realidade do indivíduo injetado no processo sistemático de formação da sociedade. Marcuse se preocupava com a

posição do indivíduo diante do desenvolvimento descontrolado da tecnologia, do racionalismo dominante. Para ele, a sociedade industrial aniquilava o pensamento dos indivíduos e, por uma pseudoformação, tornava-os meros reprodutores de uma linguagem unidimensional.

### *1.1.2 O período difícil para o Instituto*

O impacto da Segunda Guerra Mundial foi devastador para o Instituto que, mesmo sobrevivendo a ela, perdeu boa parte de sua força no período de imigração. Alguns de seus pesquisadores foram mortos durante a guerra, e muitos eram os intelectuais judeus alemães refugiados nos EUA, tais como Thomas Mann e Bertolt Brecht que também faziam parte do grupo de pensadores críticos do Instituto.

Sob a direção de Horkheimer, a orientação do Instituto direcionou uma análise crítica dos problemas decorrentes do capitalismo moderno atual, numa proposta de investigação teórica baseada nas análises de experiências empíricas e históricas.

A característica fundamental da teoria frankfurtiana visava uma rejeição à “terra totalmente iluminada”, ou seja, a proposta repassada pelos iluministas de clarear a sociedade, a qual se encontrava na escuridão e na submissão de normas clericais, no fundo estava levando a humanidade a um próprio envelhecimento racional. Aquilo que parecia ser a solução das supostas barbáries foi o que se concretizou na pior das atrocidades, no arruinamento das raças e das culturas populares por meio da ciência moderna tecnológica.

Embora o grupo de pesquisadores frankfurtianos tivesse uma base de pesquisas já pronta na Alemanha, a necessidade de exilar-se para os Estados Unidos fez com que parte dos pesquisadores e seus trabalhos produzidos perdessem contato com o Instituto, que, apesar da característica marxista e revolucionária, veio a instalar-se em Nova York, significando estar diante da grande vertente capitalista, influenciando as argumentações críticas dos membros da Escola.

O envolvimento próximo de uma sociedade capitalista, tendenciosamente trabalhando com uma racionalidade instrumental, foi fundamental para o aprofundamento da Teoria Crítica dos intelectuais frankfurtianos. A localização em Nova York permitiu aos intelectuais frankfurtianos um momento fundamental para dar consistência à Teoria Crítica.

Pois, estariam eles introduzidos no enovelamento da racionalidade instrumental, a qual serviria de questão-chave para a análise e compreensão das barbáries capitalistas em que a humanidade vinha se afundando: “assim, o Instituto Internacional de Pesquisas Sociais, por mais revolucionário e marxista que se houvesse afigurado na Frankfurt da década de 20, veio a se estabelecer no centro do mundo capitalista, a cidade de Nova York”<sup>6</sup>. Desse modo, a teoria dos intelectuais frankfurtianos obteve certo aspecto polêmico em seu desenvolvimento, como cita Assoun:

[...] por um lado, era preciso um corpo experimental para a Teoria Crítica – daí o interesse da investigação empírica; por outro lado, constituía um perigo de desvio da finalidade crítica. É o que explica a contradição do *período americano* do Instituto. Tudo se passa como se o Instituto, amarrado ao quadro de pesquisa que lhe oferecia a sociologia americana, procurasse atuar no duplo registro da metodologia sociológica com a sua racionalidade experimental e do imperativo próprio da Teoria Crítica. Passou-se então um episódio rico de sentido para a história desta contradição: após ter defendido ciosamente a sua autonomia [...], e continuando sempre a defender sua autonomia, o Instituto participou em trabalhos mistos onde a Teoria Crítica cessou de funcionar como metodologia dominante, no máximo como fonte de inspiração. Ao mesmo tempo, era a ocasião de cultivar a investigação empírica, elo virtualmente fraco da sociologia crítica; mas justamente a investigação empírica desenvolveu-se tanto e tão bem que as árvores por pouco não esconderam a floresta crítica... Estamos assim perante uma nova espécie de objeto sociológico, usando a etiqueta frankfurtiana, mas com o selo made in U.S. A<sup>7</sup>.

Nesse enfoque, o Instituto vai caracterizando uma teorização de rejeição aos sistemas de racionalidade instrumental, que passa a fazer do convívio dos intelectuais frankfurtianos e incrementa os enfoques críticos dos trabalhos que se desenvolviam na Teoria Crítica.

## 1.2 A teoria crítica

A Teoria<sup>8</sup> Crítica apresenta argumentos que colocam em contraponto aspectos que estejam transcorrendo no contexto histórico, voltando-se para uma teoria ou ciência já existente. Têm por objetivo preencher lacunas não preenchidas, ou então, demonstrar criticamente espaços que se desenvolveram paradoxalmente à realidade prática. Nesse sentido, a Teoria Crítica perpassou por três momentos, dos quais veremos a seguir.

<sup>6</sup> JAY, Martin. *La imaginação dialética: história de La Escuela de Frankfurt y El Instituto de Investigacion Social, 1923-1950* / Trad. Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus, 1974, p. 79. Tradução própria.

<sup>7</sup> ASSOUN, Paul-Laurent, *A Escola de Frankfurt*, Trad. Dra. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1987, p. 49-50.

<sup>8</sup> Na compreensão de teoria entendemos como forma teórica sistemática, que tem por finalidade defender e dar consistência a uma ciência. A teoria pode ser considerada a gramática de fundamental importância para consistência de um saber.



Os críticos da Escola de Frankfurt, sobretudo Marcuse, desenvolveram suas teses filosóficas, colocando-as em contraponto com o iluminismo que apresentava elementos da relação existente entre sujeito-objeto como característica da identidade.

A tese filosófica fundamental da “Teoria Crítica” é a rejeição da “teoria da identidade” à qual Hegel deu a sua forma acabada. [...] na filosofia idealista alemã, de Kant a Hegel, “a tese da identidade do sujeito e do objeto aparece como o pressuposto necessário da existência da verdade”. Isso faz supor que: “o sujeito que se conhece a si próprio deve [...], segundo a concepção idealista, ser ele próprio pensado como idêntico ao absoluto; deve ser infinito”. Em Hegel, “a identidade deve ser pensada como unidade conceptual das contradições, de cuja superação essa unidade resulta; a identidade deve ser concebida como o sistema filosófico unitário do mundo, com toda a riqueza do seu conteúdo”<sup>9</sup>.

A Teoria que os filósofos da Escola de Frankfurt desenvolviam voltava-se para uma crítica à Teoria Tradicional<sup>10</sup> e para as escolas que estabeleciam pensamento e planos sistemáticos e positivistas, pertencentes à época moderna, fundamentando as técnicas empíricas e sustentando o processo técnico-científico, amparando assim a realidade da sociedade que se transformava.

Os teóricos críticos como Marcuse, Adorno, Horkheimer contribuíram muito para a teoria crítica da sociedade. Criaram dentro do legado de pesquisas, através do diálogo, a tentativa continuada de desenvolver e apresentar uma crítica em forma de teoria, na qual segundo Marcos Nobre, visavam:

Partir do entendimento concreto do funcionamento do mundo existente, detectando os potenciais de resistência e de emancipação nele presentes; os princípios norteadores da teoria crítica estão inscritos na realidade presente das relações sociais; historicamente, a “crítica da economia política”, de Marx, é o primeiro modelo do campo da teoria crítica; as teorias críticas analisam o funcionamento concreto das coisas (do tempo presente) à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes; é a orientação à emancipação que permite compreender a sociedade em seu conjunto, o que permite pela primeira vez a constituição de uma teoria em sentido enfático; a orientação para a emancipação exige que a teoria seja expressão de um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido em condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender; a vitalidade da teoria crítica está condicionada à sua permanente capacidade de analisar o momento histórico presente, devendo reformular-se permanentemente em vista de novas condições históricas; as contribuições atuais procuram produzir novos modelos críticos baseados em novos diagnósticos do tempo e novas reformulações dos princípios fundamentais da teoria crítica<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> ASSOUN, 1987, p. 23.

<sup>10</sup> Para os críticos frankfurtianos, a Teoria Tradicional era composta por elementos da ciência moderna e tinha os fundamentos iluministas como pressupostos de salvar a humanidade da enganação e ocultamento da realidade.

<sup>11</sup> NOBRE, Marcos. Introdução - Modelos de teoria crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 9-20.

Tendo presente estes elementos constituidores do pensamento frankfurtiano se percebe que a Teoria Crítica se desenvolvia numa direção de investigação do sujeito manipulado pelo capital e a proliferação das desigualdades sociais que sufocam as ações do ser humano a partir de uma razão subjetiva, formal e instrumental que predomina o critério verdadeiro no valor operativo de mercadoria, resultando na dominação do homem e da natureza. O foco teórico dessa crítica social ao sistema técnico-instrumental permeava uma investigação do comportamento da sociedade perante a educação dos indivíduos. Buscava compreender o modelo de educação que se faz presente na formação dos indivíduos na sociedade. Um modelo autoritário, vertical, dominador que supunha indivíduos semelhantes como se fossem máquinas, robôs, praticamente iguais, excluindo a identidade e as diferenças.

A investigação das raízes de tais fatos e o exame de suas alternativas históricas são parte do objetivo de uma teoria crítica da sociedade contemporânea, uma teoria que analisa a sociedade a luz de suas aptidões utilizadas e não-utilizadas ou desperdiçadas para aprimorar a condição humana<sup>12</sup>.

A Teoria Crítica sempre visou resgatar o ser humano da lógica administrativa capitalista e dos regimes totalitários repressores que as acompanhava, na pretensão de dar ênfase à perda de autenticidade dos indivíduos diante dos processos técnicos. A Teoria Crítica se apresentou como uma tentativa de repensar e reconstruir radicalmente, através de uma teoria, o significado da emancipação humana.

Marcuse sustentou “o papel de crítico persistente do pensamento moderno e das relações deste com a sociedade moderna”<sup>13</sup>, fortalecendo assim, a teoria com pesquisas direcionadas à necessidade de uma transformação social emancipadora, tendo como princípio significativo o descontentamento com o modelo de sociedade pertencente ao contexto em que se desenvolvia essa nova teoria. Esta pode ser considerada um processo de crítica discordante do aprisionamento do indivíduo pela racionalidade instrumental e em desacordo ao modelo de mundo que está sendo reproduzido pelo capitalismo industrial. A Teoria Crítica permitiu as teorias sociais de examinarem as inúmeras consequências que a racionalidade industrial transmite a humanidade.

Um dos objetivos centrais da Escola de Frankfurt foi o compromisso de interrogar o mundo das aparências objetivas, criadas pela modernidade através do processo de industrialização. Este é um sistema que manipula as relações sociais, expostas na

---

<sup>12</sup> MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 14.

<sup>13</sup> MACINTYRE, Alasdair, *As ideias de Marcuse*. Trad. Jamir Martins, São Paulo: Cultrix LTDA, 1970, p. 9.

comercialização, na qual os indivíduos adquirem identidade naquilo que consomem. Neste sentido, aspectos pertinentes são trazidos para a discussão, revelando a conduta da humanidade de forma a considerar a influência de padrões sociais.

Com a emergência da racionalidade industrial, os teóricos da Escola de Frankfurt apresentam certa impossibilidade de reconhecer o sujeito naquilo que ele realmente é, pois já não se sabe o que é verdadeiro e o que deixou de ser. Para Marcuse, “nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de destruição, à perfeição do desperdício, a ser educados para uma defesa que deforma os defensores e aquilo que estes defendem”<sup>14</sup>.

A Teoria Crítica tinha a pretensão de romper com as racionalidades unificadoras da ciência e da tecnologia, que subordinavam a consciência e a ação humana levando as pessoas ao extermínio. Os críticos da Escola afirmavam que o indivíduo, através da razão instrumental, é capaz de produzir proezas em que essas mesmas ações acabam se contrapondo com a racionalidade autêntica, e que a vontade de bem nem sempre coincide para objetivação da moral. Para Marcuse,

essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, dependente da repressão individual, nacional e internacional. Essa repressão, tão diferente daquela que caracterizou as etapas anteriores, menos desenvolvidas, de nossa sociedade, não opera hoje, de uma posição de imaturidade natural e técnica, mas de força<sup>15</sup>.

Neste sentido, os propósitos buscados pelos filósofos críticos de Frankfurt perpassavam as investigações da ação dos indivíduos nas exigências do sistema totalitário, tanto pelo nazismo como pelo capitalismo. Marcuse, membro da Escola, assinalou a importância de investigar a relação existente entre o desenvolvimento psíquico do indivíduo e a sociedade repressora economicamente, conjuntamente com as transformações culturais no que tangem à arte, à religião e outros de caráter extremamente significativos para a sociedade como a educação a ética e o direito.

A indústria tecnológica fundamentou uma racionalidade instrumental que condiciona os indivíduos, que passam a se sentir impressionados e estáticos com o que é apresentado pela sociedade industrial. A Teoria Crítica desenvolvida pelos frankfurtianos investigou as demasiadas distorções da informação, destacando irrelevância de suas transmissões em prol

---

<sup>14</sup> MARCUSE, 1982, p. 13.

<sup>15</sup> MARCUSE, 1982, p. 14.

de uma racionalidade utilitarista, submetendo e comprometendo a capacidade da racionalidade libertadora.

A Teoria Crítica, tendo a pretensão de determinar uma visão autocrítica da sociedade capitalista e adquirindo como foco de análises o método dialético, que é considerado, por Marcuse, o único capaz de superar as contradições do mundo social, político e cultural. Avaliando as condições da sociedade diante de situações de desvalorização do ser humano e da cultura foi que puderam perceber contradições no sistema burguês, que assegurava as manipulações estrategicamente para alienação da sociedade. Para o auxílio das estratégias de manipulação utilizaram os meios informativos, os quais são investigados pelos críticos frankfurtianos como responsáveis pelas repressões humanas levando os indivíduos a situações desumanas. Os teóricos frankfurtianos constataam a inexistência de uma educação filosófico/hermenêutica, ou então, a insuficiente capacidade de analisar criticamente a manipulação produzida pela classe dominante burguesa.

Portanto, a Teoria Crítica desenvolvida pelos críticos frankfurtianos gira em torno da tentativa de livrar o sujeito das barbáries e das repressões cruéis da sociedade capitalista. Visava criar, por meio da análise teórica crítica, uma educação que possibilite uma sociedade com indivíduos críticos e livres da predominância desta racionalidade industrial, que torna unidimensional o pensamento em sociedade, excluindo possibilidades de autonomia e emancipação.

### **1.3 A sociedade industrial**

O crescimento do monopólio capitalista, principalmente nos séculos XIX e XX, desenvolveu uma imposição de produção nos meios de convivência do ser humano, que decisivamente repercutiu no iluminismo que tinha como pressuposto, salvar o ser humano das trevas, de modo que ele conseguisse desenvolver sua capacidade empírica, de maneira a utilizar da racionalidade para usufruir dos bens naturais e ter o domínio da natureza pelo conhecimento e autossuficiência.

O sistema social conseqüentemente se deu conta do que o ser humano era capaz de inventar. Percebeu que com a tecnologia era possível de desenvolver o mundo e o quanto isso contribuiria para adaptação do planeta. Aperfeiçoou os instrumentos de manuseio e foi construindo máquinas de auxílio para o avanço. Começa então a industrialização de tudo o

que é possível de modificar, de modo a aperfeiçoar a natureza e objetivar a capacidade racional demonstrando no objeto transformado. Embarcamos no século da indústria tecnológica com grandes demonstrações que o ser humano é capaz de produzir. A transformação social e a potência econômica é representação pura da contradição em que o ser humano se encontrou.

O século XX é marcado pela alta produção de mercadorias, gerando grande impacto nas relações sociais e na convivência do ser humano. A presença de inúmeros produtos no meio social trouxe consigo uma racionalidade industrial, tornando o consumo praticamente irresistível. Com a maior adesão a aquisição, aumentou-se o tempo de trabalho.

Marcuse define essa sociedade produtivista e consumista como sociedade unidimensional. Para ele, a sociedade unidimensional, como uma sociedade de consumo, se fecha em virtude de grandes camadas de produção e consumismo, impossibilitando as pessoas de ter seu espaço para pensar, agir e viver de forma liberta. Conforme Rosin,

Marcuse chama de “sociedade unidimensional” que consegue exercer o controle sobre as consciências humanas, modificando as relações sociais na reprodução dos comportamentos. Para Marcuse, o aparato tecnológico traz em seu bojo tendências para que o tornam totalitário, pois “totalitária não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico – econômica não – terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo”<sup>16</sup>.

“O elemento especificamente novo dessa formulação da Teoria Crítica é a importância dada ao fato de que a consciência mesma das pessoas também é objeto do controle das instâncias de planejamento e dominação necessárias à sobrevivência do sistema capitalista [“capitalismo administrado”]”<sup>17</sup>. Para Gatti,

A convivência de capitalismo monopolista e instituições democráticas exige que o controle social assuma a forma do controle de consciência que pretende neutralizar o potencial crítico do indivíduo, assimilando-o ao funcionamento do sistema. O resultado é a homogeneização crescente da consciência das pessoas, análoga àquela dos produtos da Indústria Cultural. A força desse controle se traduz na destruição do indivíduo como pessoa autônoma. O indivíduo só é tolerado na indústria “na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão”<sup>18</sup>.

Para Marcuse, a sociedade industrial avançada é unidimensional. Esta destrói os recursos naturais, cria necessidades artificiais que vão contra o desenvolvimento dos

<sup>16</sup> ROSIN, Nilva. Herbert Marcuse. In: MÜHL, Eldon Henrique (Org.) et al. *Textos referências para a educação em direitos humanos*. Passo Fundo: IFIBE, 2009, p. 101-102.

<sup>17</sup> GATTI, Luciano. Theodor W. Adorno – Indústria cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, Marcos (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p.83-84.

<sup>18</sup> GATTI, 2008, p.83.

indivíduos. Desse modo, estes passam a enquadrar-se em modos de vida pré-estabelecidos e reproduzindo-os. Assim, a dominação da sociedade industrial vai adquirindo formas racionais e anônimas, invisíveis aos olhos dos indivíduos e, desta forma, as pessoas passam a ser controladas.

A sociedade industrial impõe ideologias, que se colocam universais e inquestionáveis à sociedade. Talvez por sua eficiência, “a racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de dominação”<sup>19</sup>, torna os sujeitos membros de um sistema existente. Para Marcuse, “a sociedade contemporânea está experimentando uma confortável eutanásia [...] onde a irracionalidade das opressões se autojustifica racionalmente, em escala cada vez maior, chegando ao ponto de trucidar a liberdade”<sup>20</sup>.

Destarte, a educação que deveria ser um processo de construção de conhecimento, na sociedade industrial perde sua eficiência, na medida em que é somente transmissão de conhecimento, tendo como princípio a noção mercadológica. Com isso, a sociedade vive num espírito de competição, de disputa, de violência. Isso acontece por os indivíduos não serem indivíduos livres, autênticos, críticos e emancipados.

Parece-nos que o traço mais profundo e mais perturbador na nossa época, originado na modernidade, é a dissociação de fato e valor, ser e dever ser, física e ética, conhecimento da realidade e atribuição de sentido à vida. As ciências conhecem e descrevem o mundo tal qual é, mas se calam no que tange às angústias humanas.

A opção defendida pela racionalidade instrumental vem ao encontro majoritariamente dos objetivos dos setores dominantes, descartando alternativas que lhes seriam prejudiciais. Estes setores justificam suas atividades por intermédio de um plano único, emudecedor de outros e congregando as várias dimensões sociais sob o aspecto da racionalidade tecnológica tornada política. As escolhas tecnológicas são primordialmente opções políticas, que atendem hegemonicamente interesses dos setores dirigentes.

Percebe-se a invasão de um verdadeiro projeto tecnocrático de sociedade que impõem aos indivíduos uma vida de acordo com critérios planejados pela sociedade dirigente. Tais critérios decidem até mesmo sobre os espaços públicos como escolas, ruas, mercados, transportes, jardins. Esses espaços transformam-se em obstáculos que devem ser

---

<sup>19</sup> MARCUSE, 1982, p. 37.

<sup>20</sup> MARCUSE, Herbert. *Materialismo Histórico e Existência*. Trad. Vamireh Chacon. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1968, p. 27-28.

ultrapassados o mais rapidamente possível, pois constituem um tempo-dinheiro desperdiçado que poderia estar sendo utilizados pelo sistema.

Tendo presente um conhecimento breve de algumas dimensões e aspectos da sociedade industrial, temos o objetivo de, no segundo capítulo, analisar a educação diante das esferas apresentadas pela hegemonia de um pensamento unidimensional provindo de uma racionalidade moderna tecnológica.

## **2 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE INDUSTRIAL**

Diante da exposição sobre a estruturação da Escola de Frankfurt em desenvolvimento da Teoria Crítica, realizamos uma leitura da Sociedade Industrial dos aspectos que compõem sua institucionalização e seu sistema. Por outrora, sabe-se que esta traz consigo uma racionalidade instrumental, que circulam pelos meios sociais condicionando a todos para um universo linguístico unidimensional.

Notamos no capítulo anterior que o enfoque educacional da Escola de Frankfurt tinha a pretensão de ser interdisciplinar. Nessa dimensão o pensamento teórico crítico se estruturou visando analisar e orientar os indivíduos da manipulação que estes vinham sofrendo da sociedade instrumental.

Neste capítulo, temos o objetivo de analisar a educação na sociedade industrial, destacando que esta sociedade, através da racionalidade tecnológica, que impõem sistemas de controle, obscurecendo a autonomia dos indivíduos. Destarte, apresentam-se, através de espaços institucionalizados (como escolas), métodos de formação, que se encontram ligados a uma racionalidade instrumental unidimensional gerando assim uma pseudoformação dos indivíduos. Essa realidade de controle, traduzida por esta racionalidade, encontra-se disfarçada nas entrelinhas contraditórias da sociedade industrial.

### **2.1 A sociedade industrial e a linguagem unidimensional**

A sociedade industrial torna os indivíduos dependentes e os meios de comunicações de massa invadem os meios sociais, moldando o universo da comunicação, no qual, o comportamento e a linguagem unidimensional se expressam.

Para Marcuse, a linguagem que é fundamental no processo educacional na sociedade industrial não se sustenta mais. Isso por ela estabelecer formas de manipulação nos aspectos que influenciam a vivência dos indivíduos, colocando sobre os mesmos a impossibilidade de se manifestar criticamente e independentemente.

Contudo, os laboratórios da defesa, os gabinetes dos diretores, os Governos e as máquinas, os controladores de ponto e os gerentes, os técnicos em eficiência funcional, os salões de beleza dos políticos (que garantem aos líderes a maquilagem apropriada) falam uma linguagem diferente e, por enquanto, parece ser deles a



última palavra. É a palavra que ordena, que organiza, que induz as pessoas a fazerem as coisas, comprar e aceitar<sup>21</sup>.

A autonomia dos indivíduos é rompida pela afluyente inserção industrial sobre a sociedade. A sua capacidade racional como “um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão<sup>22</sup>”, é transferida para um raciocínio puramente tecnológico onde a linguagem que permeia a sociedade é de certa forma superficial. Para Marcuse, “[...] essa linguagem, que constantemente impinge imagens, milita contra o desenvolvimento e a expressão de conceitos. Em sua imediação e objetividade, impede o pensamento conceptual; impede, assim, de pensar<sup>23</sup>”. Percebemos, assim, que a leitura que os indivíduos têm da realidade é superficialmente dada pelos meios de comunicação de massa. Desse modo, a linguagem usada nas propagandas é que induz os indivíduos a comprar e aceitar as coisas como elas são.

É a conhecida técnica da indústria da propaganda, na qual é metodicamente usada para “estabelecer uma imagem” que adere à mente e ao produto e ajuda a vender os homens e as mercadorias. A palavra e a escrita são agrupadas em torno de “linhas de impacto” e de “incitadores de audiências” que transmitem a imagem. Essa imagem pode ser “liberdade” ou “paz” ou “bom sujeito” ou “consumista”<sup>24</sup>.

Quando o receptor começa associar as imagens a uma estrutura de instituições, suas atitudes passam a ter o formato tecnológico. A comunicação social passa ser manejada conforme o contexto técnico, tornando-se uma linguagem de funcionalidade, a qual Marcuse chama de linguagem do pensamento unidimensional. Para ele, a comunicação funcional é apenas a camada externa do universo unidimensional. O ser humano é treinado para traduzir o negativo em positivo de modo que este possa continuar sempre a funcionar.

O processo unidimensional inibe a identificação das diferenças, por exemplo, entre liberdade e servidão, igualdade e desigualdade, paz e guerra. Não há como mostrar, desse modo, que a paz não existe em um mundo que perpetua a violência bruta e a guerra. Trata-se de uma linguagem que unifica os opostos e torna as contradições inofensivas ao utilizá-las como artifícios publicitários. E Herbert Marcuse observa que, tanto na linguagem comercial quanto na política, a junção dos opostos se dá, muitas vezes, por meio da hifenização. Nesta, o hífen funciona como elemento unificador de coisas que, na realidade, nem sempre são conciliáveis. Em consequência de tudo isso, a expressão do protesto torna-se difícil, já que a oposição é absorvida ou manipulada pelo discurso unidimensional.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> MARCUSE, 1982, p 94.

<sup>22</sup> MARCUSE, 1982, p. 140.

<sup>23</sup> MARCUSE, 1982, p. 101.

<sup>24</sup> MARCUSE, 1982, p. 98.

<sup>25</sup> CAMPOS, Maria Teresa Cardoso de. *Marcuse: realidade e utopia*. São Paulo: Annablume, 2004, p. 74.

Para Marcuse, a liberdade de expressão, o diálogo das pessoas torna-se preso à realidade estabelecida pela sociedade industrial. Assim, podemos notar que a linguagem dessa sociedade mantém um caráter o qual vai reprimindo e alienando os indivíduos. Desse modo, observa-se a grande dificuldade que temos de traduzir e transformar esta linguagem manipuladora em uma linguagem de protesto, que buscaria a ruptura da massificação comunicacional imposta aos indivíduos pela sociedade industrial.

## 2.2 Sociedade industrial e seus sistemas de controle

A sociedade industrial em constante avanço e estabelecimento traz consigo a pretensão do período moderno de esclarecer tudo através da razão. Com essa realidade desenvolve-se a racionalidade instrumental. Desse modo, a sociedade industrial, sócia do sistema capitalista, passa a impor métodos de controle sobre os indivíduos. Nesta mesma corrente de um pensamento unidimensional encontramos a educação, aspecto que poderia ser o sustentáculo de uma esperança, condicionado na mesma racionalidade.

Com o declínio da consciência, com o controle da informação, com a absorção do indivíduo na comunicação em massa, o conhecimento é administrado e condicionado. O indivíduo não sabe realmente o que se passa; a máquina esmagadora de educação e treinamento une-o a todos os outros indivíduos, num estado de anestesia do qual todas as ideias nocivas tendem a ser excluídas<sup>26</sup>.

A racionalidade criada pela sociedade industrial estabelece um controle que passa a ser desenvolvido sobre os indivíduos. O controle acontece quando os indivíduos perdem a autonomia e sua consciência, tornando-se impedidos de viver sem predeterminações da sociedade vigente. Marcuse diz que:

“para a libertação da consciência, [...] é necessária inevitavelmente a demonstração, no sentido literal da palavra, isto é, a capacidade de mostrar como o homem opera nesse movimento em sua integridade, como nele se anuncia a sua vontade de vida, ou seja, a sua vontade de viver em paz<sup>27</sup>.”

Dados institucionais e organizacionais passam a instituir formas que administram o todo dos indivíduos. Neste sentido, elegem princípios depreciativos sobre o conhecimento e o meio dialógico reflexivo dos indivíduos.

---

<sup>26</sup> MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 102.

<sup>27</sup> MARCUSE, Herbert. *O fim da utopia*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969, p. 64.

No capitalismo avançado, a racionalidade técnica está personificada, a despeito de seu uso irracional, no aparato produtivo. Isso não se aplica apenas às fábricas mecanizadas, ferramentas e exploração de recursos, mas também à maneira de trabalhar como adaptação ao processo mecânico e manuseio do mesmo, conforme programado pela “gerência científica”<sup>28</sup>.

A racionalidade industrial se encontra estruturada devido ao fluxo irracional do aparato produtivo. Dessa maneira, os administradores tentam manter a exploração e o poder do todo sobre o individual. Os indivíduos sofrem violência devido à série em que essa administração maneja o todo do indivíduo, a maneira que tratam este dentro das empresas e até mesmo na sociedade.

A administração da sociedade industrial/unidimensional cria dependência de pensamento, tolhe a autonomia humana, tendo em vista a forma como preenche todo o tempo dos indivíduos. Do trabalho ao lazer, consegue planejar algo e forjar desejos que instituem valores ilusórios, deliberados pela racionalidade do sistema, onde o indivíduo os assimilasse sem contestação<sup>29</sup>.

Essa violência introduzida e imposta ao indivíduo parece ser totalmente legal para os sistemas que governam a sociedade, ou seja, é juridicamente assegurada. Assim, vê-se que os indivíduos não têm direito de impor resistência sobre estes mecanismos.

A falta, ou melhor, a impossibilidade de se impor diante da administração técnica gera nos indivíduos uma desesperança naquilo que diz respeito sobre sua libertação. Neste sentido, a uma constante espera por parte dos indivíduos para “falar a sua própria linguagem”<sup>30</sup>. Isso porque, até então, falam uma linguagem unidimensional, vinda de uma linguagem única que os faz reproduzir o que não condiz com a sua realidade.

Percebe-se que a sociedade industrial criou um modelo de sociedade organizada, onde alguns são projetores, outros executores e outros, ainda, trabalhadores. Consequência desta organização é a divisão e a hierarquização vivenciada nestes espaços. É interessante perceber nossos espaços escolares nesta mesma lógica: diretores, professores, funcionários e alunos. Quem predeterminou essa escala possivelmente foi a sociedade industrial, ou seja, que os indivíduos desde seu início de vivência intelectual e funcional estejam projetados para incluir-se nesta hierarquia. Nesse mesmo aspecto encontra-se a administração de toda a sociedade.

Pois, na realidade nem a utilização dos controles políticos em vez dos controles físicos (fome, dependência pessoal, força), nem a mudança no caráter do trabalho

---

<sup>28</sup> MARCUSE, 1982, p. 41.

<sup>29</sup> ROSIN, 2009, p. 102.

<sup>30</sup> MARCUSE, 1982, p. 181.

pesado, nem a assimilação das classes ocupacionais, nem a igualação na esfera do consumo compensam o fato de as decisões sobre a vida e a morte, sobre a segurança pessoal e nacional, serem tomadas em lugares sobre os quais os indivíduos não tem controle algum<sup>31</sup>.

Para Marcuse, na sociedade industrial “o corpo e a mente passam a ser instrumentos de trabalho alienado”<sup>32</sup>. O indivíduo se torna mero espectador. Dentro das escolas esta mesma lógica é seguida. Não são os indivíduos que predizem qual a necessidade de pesquisa, mas sim são conteúdos oriundos de uma racionalidade instrumental que são predomínios de nossa educação. Nesse sentido, as ciências humanas perdem seu espaço, pois preocupam-se com a vida, aspecto pouco importante para o sistema industrial.

O Brasil, hoje com uma democracia consolidada, não assegura os direitos de cada indivíduo. A dependência torna-se cada vez mais visível. Os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos são suprimidos por métodos da racionalidade instrumental. Reproduzimos com mais facilidade através da política uma linguagem que tendenciosamente é unidimensional.

O próprio escopo e eficácia da introjeção democrática supriram o sujeito histórico, o agente de revolução: as pessoas livres não necessitam de libertação e as oprimidas não são suficientemente fortes para libertarem-se. Essas condições redefinem o conceito de Utopia: a libertação é a mais realista, a mais concreta de todas as possibilidades históricas e, ao mesmo tempo, a mais racionalmente, mais eficazmente reprimida – a possibilidade mais abstrata e remota<sup>33</sup>.

Em uma sociedade democrática, os indivíduos pensam estar agindo de modo livre, isso por serem neutralizados por um raciocínio aparentemente ideal, provindo de mecanismos alienatórios. Entretanto, aqueles indivíduos oprimidos que suplicam o clamor de uma vida livre são sucumbidos ao silêncio, não podendo, assim, nem usufruir daquilo que é considerado seu direito.

O controle social, agindo freneticamente no contexto social, conseqüentemente vai reprimindo e distanciando as possibilidades de esperança nos indivíduos que ainda lutam por uma vida distante desta manejada, controlada pela sociedade industrial.

---

<sup>31</sup> MARCUSE, 1982, p. 49.

<sup>32</sup> MARCUSE, 1968, p. 59.

<sup>33</sup> MARCUSE, 1968, p. 16.

### 2.3 Controle social e autonomia na sociedade industrial

A sociedade industrial apresenta grandes mecanismos de controle. Estes levam os indivíduos a uma perda de autonomia. Para Marcuse, as escolas, as academias, as igrejas, a mídia, entre outras organizações, repassam uma racionalidade unidimensional, passando a atuar e conduzir a vida dos indivíduos. E a educação destes indivíduos, passada pelo crivo das escolas racionalizadas industrialmente, fazem com que este se sujeite a padrões e comportamentos que os levam a substituir sua autonomia por dados já estabelecidos. Marcuse descreve a autonomia como “o espaço privado no qual o homem pode tornar-se e permanecer ‘ele próprio’”<sup>34</sup>.

“Enquanto eles forem mantidos incapazes de ser autônomos, enquanto forem doutrinados e manipulados (até os seus próprios instintos) a resposta de serem a essa questão não poderá ser tomada por sua”<sup>35</sup>. Para Marcuse, torna-se necessário uma educação social que leve o sujeito à autonomia, enquanto isso não acontecer os indivíduos não serão capazes de definir quais são suas necessidades vitais, isso por estarem respondendo uma resposta não própria, mas da racionalidade instrumental. “Nesse universo, a tecnologia também garante a grande racionalização da não-liberdade do ser humano e demonstra a impossibilidade “técnica” de a criatura ser autônoma, de determinar a sua própria vida”<sup>36</sup>.

No decorrer de cada dia a sociedade industrial cria novas tecnologias, criando máquinas, que vão induzindo os indivíduos ao consumo, por não possuir uma educação crítica, não vendo o que está por trás de um consumismo desenfreado. Nesse sentido, o consumo é que vai consumindo o próprio indivíduo enquanto sujeito autônomo.

A liberdade de escolha é ilusória, ou melhor, a escolha é dirigida para diversas marcas e produtos disponíveis. As mercadorias que o indivíduo adquire, ou pretende adquirir, controlam sua vida, vigorando “uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática”<sup>37</sup>.

Com a racionalidade industrial, as possíveis alternativas de autonomia são obscurecidas. Por outrora, nas fábricas bem como na educação os indivíduos são avaliados a todo o momento pelo seu rendimento, ou seja, a preocupação desta racionalidade foca-se na dependência de constante produção repetitiva que os indivíduos necessitam ter. Para Marcuse,

---

<sup>34</sup> MARCUSE, 1982, p. 30.

<sup>35</sup> MARCUSE, 1982, p. 27.

<sup>36</sup> MARCUSE, 1982, p. 154.

<sup>37</sup> CAMPOS, 2004, p. 51.

os indivíduos são avaliados “de acordo com a sua capacidade de realizar, aumentar e melhorar as coisas socialmente úteis”<sup>38</sup>.

A institucionalização de uma racionalidade que leva como base o critério de utilidade neutraliza as possibilidades da educação se dissociar deste raciocínio, o que a torna manipulada, incapaz de colocar frente aos indivíduos um olhar hermenêutico perante as esferas que condicionam a vida em diretrizes avassaladoras de uma vivência ética e justa.

Os espaços escolares marcados pela racionalidade instrumental não realizam um trabalho que visa clarificar aos estudantes essa dependência vivida pelos mesmos. Por esse mecanismo, desprovido de uma leitura crítica reflexiva, constitui-se uma sociedade que reproduz aquilo que é dito pela sociedade industrial através da mídia. Nesse sentido, a educação disciplinar, em suas gavetas de conteúdos, colabora com a invasão de uma racionalidade tecnológica sobre os indivíduos, gerando uma pseudoformação. E por supostamente transmitir verdades, o indivíduo acredita estar agindo de modo livre. Porém, “quando julga reagir de modo espontâneo, segundo a sua capacidade de escolha, na verdade está respondendo às solicitações e necessidades do sistema”<sup>39</sup>.

## **2.4 Sociedade industrial e a pseudoformação dos indivíduos**

A sociedade industrial interfere e age também na formação dos indivíduos. Pela Teoria Crítica os teóricos frankfurtianos analisaram as diversas diretrizes que perpassam o todo desta formação atribuindo a esta o conceito de pseudoformação. Este conceito é apresentado por Adorno. Marcuse descreve esse processo, dizendo que a racionalidade industrial impõe modelos sociais padronizados. Destarte, a pseudoformação ocorre porque a tecnologia estabelece o controle e a dominação social.

Para estes teóricos, a formação que provém da sociedade industrial traz consigo uma racionalidade que manipula o indivíduo, impedindo-o de agir de modo livre. Os efeitos industriais pertencentes aos parâmetros sociais econômicos abatem diretamente os indivíduos que estão expostos à forma do sistema mercantil. A moldagem social pelo controle industrial acontece de forma instantânea e intensa aos seus adeptos passivos, e a massificação é

---

<sup>38</sup> MARCUSE, 1982, p 143.

<sup>39</sup> CAMPOS, 2004, p. 66.

facilmente visível na sociedade que despercebe os processos alienatórios e sistemáticos, provindos da racionalidade industrial.

Deste modo, a pseudoformação que provém da sociedade industrial afeta a capacidade crítica do indivíduo, colocando-o frente às barbáries autoritárias da hegemonia capitalista e os respectivos meios comunicativos. A globalização entra no convívio social despercebido pela razão humana e atinge seu auge no desejo de consumo de cada sujeito.

Nesse sentido, a sociedade deformada pela indústria desconhece seu potencial identificador como emancipada e autêntica. Não adquire senso de controle emocional frente aos fatos ocorridos, deixando-se comover pelos programas televisivos e pelo aparato tecnológico que se desenvolve nos meios sociais. Tudo se locomove rapidamente diante dos olhos, inviabilizando a colocação do crivo racional para filtrar e distinguir o que é informação dos fatos e o que é pseudo-informação.

Outrora, poderia ser analisado como se apresenta uma vertente pseudo-formal no meio escolar. A separação disciplinar entre ciências exatas e ciências humanas configuram graus de privilégios. Percebe-se que a teoria crítica em uma perspectiva interdisciplinar é silenciada por uma sociedade tipicamente despreocupada com a vida humana, tendo seu referencial o lucro capitalista.

Pelo aparato tecnológico e pelas diversas estratégias dos meios de comunicação e informação, o indivíduo é pseudo-informado, ou seja, deformado como se fosse uma “massa” à disposição da moldagem pelas formas do capitalismo totalitário, sendo objetualizado, coisificado. “Os meios de comunicação de massa processam a informação com rapidez espantosa, mas não se importam com a sua qualidade, nem assumem a responsabilidade pela manipulação das consciências”<sup>40</sup>.

Para Marcuse, “há a necessidade absoluta de liberar, antes de mais nada, a consciência<sup>41</sup>”, pois o indivíduo alienado pela massificação do sistema capitalista é como “barro nas mãos do oleiro” (Jeremias 18)<sup>42</sup>. A sociedade opulenta tem total controle e autonomia sobre a forma, a postura, a conduta, as condições e as ações. Na relação entre pessoa e mercado o indivíduo é simplesmente liquidado como mercadoria, prevalecendo sua atitude imaginária de felicidade na resultante negação de ser. E, àqueles que estão à procura de um preenchimento educativo para sua formação, ou seja, principalmente as crianças e os

---

<sup>40</sup> CAMPOS, 2004, p. 14.

<sup>41</sup> MARCUSE, 1969, p. 32.

<sup>42</sup> *BÍBLIA Tradução Ecumênica* – Antigo e Novo Testamentos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

jovem-adolescentes, os quais procuram adquirir conhecimento técnico em busca de independência financeira e seu espaço na sociedade industrial, encontram-se à disposição do aparato violento da ideologia da indústria, estando propícios à coisificação, de modo que acabam rejeitando uma educação reflexiva e crítica e interdisciplinar.

A formação que acontece pelas escolas provém de meios técnicos industriais que mais desinformam do que informam. A educação escolar, ao repassar conhecimentos, remete-se aos meios de comunicação social repassando possíveis verdades de fatos ocorridos, que moldam a consciência do indivíduo, distanciando este de um conhecer autônomo. Faz-se isso conforme o interesse e pretensão comercial, exigindo a atenção e impondo os requisitos sociais de convivência através do processo massificador a quem recepta a informação.

A atitude de sujeito crítico no social se deixou levar pela arrogante estratégia de consumo que acarreta na alienação do indivíduo. A razão é enrolada pela fábrica de informação que não informa e muito menos educa os indivíduos. Desconhece-se a oportunidade de reflexão na informação receptada, pois a sequência da transmissão é rapidamente acobertada pelo interesse industrial de expor o produto antes mesmo da ação racional do indivíduo questionar sobre o fato, muito menos interagir democraticamente.

É o resultado político da barbárie totalitária que se estabeleceu pelo viés da mídia na sociedade, controlada pelos soberanos economicamente que, intencionalmente, favorecem e privilegiam alguns e que tem o controle sobre a sociedade, conforme citam Guareschi e Biz:

Para a grande maioria dos ouvintes, “estar na mídia” é sinal de distinção, de inteligência e de credibilidade. [...] a mídia é a maior legitimadora de si mesma, principalmente para as pessoas que menos refletem sobre essa questão. Um morador afirma que “a rádio e a tv são para gente importante, para gente que sabe falar”. Questionado se os que falam dizem a verdade, respondeu: “devem dizer, né, porque eles estudaram e sabem das coisas”<sup>43</sup>.

Conforme Guareschi e Biz, a sociedade está, em partes, iludida numa compreensão de verdade provinda dos veículos de informação. Aprofundando, a citação de Guareschi e Biz, pode se dizer que a influência da racionalidade é tão grande que molda os indivíduos, impedindo um olhar crítico sobre estes informativos. É a massa propulsora do consumismo alienatório que determina os resquícios da sociedade dividida e individual, fragilizada pela comunicação estratégica dos detentores do poder social. É o descontrole de si mesmo no retrocesso da evolução, onde, nem mesmo a proposta de liberdade da humanidade, que havia

---

<sup>43</sup> GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo. *Mídia e democracia*. 3. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2006, 2006, p. 33.



como pano de fundo do iluminismo se concretizou efetivamente. Pelo contrário, trouxe a alienação aos indivíduos pelo mercado ditador das regras e o desencantamento do mundo pelo repetitivo processo de consumir.

A pseudoformação, invisível aos olhos de uma sociedade obscurecida por mecanismos racionalmente técnicos, edita sistemas institucionalizados que contribuem para a continuidade de uma vida desesperançada. As barbáries, nesse sentido, apresentam-se como normais. Os noticiários publicando mortes pela fome parecem não desestruturar a sociedade vigente. A educação tematiza as descobertas nucleares, bélicas, como grandes descobertas científicas, mas silencia-se no que tange desesperanças humanas.

Tendo presente a pseudoformação assegurada pela sociedade industrial, nota-se que a sociedade avassalada pelas atrocidades técnicas, suspira por princípios de esperança. Adiante iremos tematizar a escola e a educação na óptica da racionalidade industrial, visando através da teoria crítica compreender como está estabilizada a esfera institucional formativa da sociedade.

## **2.5 Escola e a educação na óptica da racionalidade industrial**

A evolução científica e tecnológica põe a humanidade em função de reconstruir constantemente a subjetividade. Os centros escolares estão estruturados de acordo com a racionalidade tecnológica. O espaço escolar, que deveria por natureza possibilitar o desenvolvimento do conhecimento, muitas vezes propõe uma pseudoformação. A educação, diante desta realidade, vem ao encontro majoritariamente dos objetivos dos setores dominantes, descartando alternativas que lhes seriam prejudiciais. Estes setores justificam suas atividades por intermédio de um plano único, emudecedor de outros, e congregando as várias dimensões sociais sob o aspecto da racionalidade tecnológica tornada política.

A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual a sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para defesa desse universo<sup>44</sup>.

As escolhas tecnológicas são primordialmente opções políticas, que atendem hegemonicamente interesses dos setores dirigentes. “Nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de destruição, à perfeição do desperdício, a ser educados para uma defesa

---

<sup>44</sup> MARCUSE, 1982, p. 37.

que deforma os defensores a aquilo que estes defendem”<sup>45</sup>, e a sustentar um pensamento unidimensional que “é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa”<sup>46</sup>. Este pensamento predomina nos espaços escolares. Todos parecem dizer a mesma palavra.

Marcuse faz grandes críticas às sociedades industriais avançadas. Participou de todos os combates da “nova esquerda” anticapitalista, descrente na religião do mercado, como alguém que declarava: “na verdade, sou um otimista incorrigível [...] Apesar de tudo, não consigo imaginar que mesmo o melhor regime capitalista deva durar eternamente”<sup>47</sup>.

Marcuse não desenvolveu uma teoria explícita sobre a educação. Mas suas reflexões apresentam pistas que possibilitam pensar a educação como alternativa frente aos aforismos industriais característicos da sociedade moderna. Segundo Marcuse, a falta de autonomia dos indivíduos é um grande problema. O autor demonstra como as escolas, as academias, as igrejas, a mídia, dentre outras organizações, impõem padrões provindos da racionalidade industrial, os quais passam a atuar e conduzir a vida dos indivíduos. Nesse sentido, os tornam dependentes fazendo com que percam sua individualidade e sua condição de sujeitos livres e autênticos. Para Marcuse, esses aspectos sobrepostos aos indivíduos, são responsáveis por instituir a perda de autonomia desses mesmos.

A questão sobre quais necessidades vitais devam ser falsas ou verdadeiras só pode ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise: isto é, se e quando eles estiverem livres para dar a sua própria resposta. Enquanto eles forem mantidos incapazes de ser autônomos, enquanto forem doutrinados e manipulados (até os seus próprios instintos) a resposta que derem a essa questão não poderá ser tomada por sua<sup>48</sup>.

Os indivíduos se tornam incapazes de buscar sua autonomia. O grande fator que influencia esse mecanismo é a promessa de sucesso, de reconhecimento social, entre outros. Os ambientes educacionais se encontram massificados, mediante a lógica estabelecida pela indústria cultural. “‘Indústria cultural’ foi o termo que os frankfurtianos Adorno e Horkheimer escolheram para designar o processo de massificação da arte pelo mercado”<sup>49</sup>.

A educação possui características da indústria cultural. Direciona os indivíduos as lógicas da competitividade e do mercado. Ou seja, exercem uma pseudoformação dos indivíduos, não possibilitando aos estudantes um saber autêntico, crítico e interdisciplinar.

---

<sup>45</sup> MARCUSE, 1982, p. 13.

<sup>46</sup> MARCUSE, 1982, p.34.

<sup>47</sup> MARCUSE, 1969, p. 65.

<sup>48</sup> MARCUSE, 1982, p. 27.

<sup>49</sup> CAMPOS, 2004, p. 80.

Neste capítulo apresentamos a educação diante da sociedade industrial, demonstrando os malefícios causados à humanidade por uma lógica de pensamento unidimensional. Observamos que o aparato tecnológico é complexo e por sua eficácia vai atrofiando a razão e a autenticidade do indivíduo. Propomo-nos a partir de Marcuse, trazer possíveis soluções educativas interdisciplinares e emancipatórias na tentativa de um resgate crítico reflexivo da ação humana.

### **3 EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ESPERANÇA**

A partir das demonstrações estratégicas alienantes do sistema capitalista sob a educação e sobre os indivíduos, tentaremos neste capítulo, a partir de alguns teóricos, sobretudo Marcuse, destacar possíveis elementos hermenêuticos de uma educação como possibilidade de esperança em meio ao modelo técnico industrial dominante na sociedade. Buscaremos apontar elementos teóricos que defendem a educação a ser crítica, autêntica e interdisciplinar.

Tendo presente os pressupostos teóricos que apresentam sistematicamente a realidade de sociedade, torna-se educativo reavaliar a práxis educacional que, por vezes, além de ser influenciada pela racionalidade industrial, é disciplinadora, autoritária, excluindo possibilidades de emancipação.

A educação é um dos mecanismos que possui grande força para contribuir com a vivência justa da humanidade. Porém, é necessário desvincular-se do raciocínio técnico para não continuar repassando uma pseudoformação. Desse modo, é necessária uma práxis educacional interdisciplinar que leve o indivíduo a desenvolver além das teorias, um olhar reflexivo crítico. Destarte é necessária uma educação em constante movimento hermenêutico, ou seja, uma educação que interprete a realidade.

Em um exercício interdisciplinar visamos, neste capítulo, apresentar elementos que possam apontar, por meio da educação, possibilidades de esperança para aqueles menos favorecidos, os marginalizados e os desconsiderados da história.

#### **3.1 Teoria crítica e a hermenêutica na educação**

A intenção da teoria crítica, principalmente quando Marcuse se coloca em oposição à Teoria Tradicional, fundamenta-se na necessidade de um pensamento crítico e na importância que deste pensamento na luta constante de uma educação como possibilidade de esperança que direcione os indivíduos à emancipação. Surge, neste sentido, algumas dimensões importantes nas metodologias educacionais como: a interdisciplinaridade e a hermenêutica<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Hermenêutica – (gr. *hermeneutikós*, de *hermeneuein*: interpretar) I. Termo originalmente teológico, designando a metodologia própria à interpretação da Bíblia: \*interpretação ou exegese dos textos antigos,

Neste sentido, a educação se apresenta como exercício contínuo de interpretação da realidade. A educação, em crivo hermenêutico/crítico, possui critérios de uma educação interdisciplinar, ou seja, que não se fecha a sua única possibilidade, mas permite condições de possibilidades reais de se manifestar no contexto.

A hermenêutica visa apontar conceitos históricos existentes no contexto social, muitas vezes obscurecidos por uma racionalidade tecnológica, que direciona a educação ao “Lebenswelt – um modo específico de ‘ver’ o mundo”<sup>51</sup>, ou seja, levando ao universo da unidimensionalidade disciplinar.

Consequentemente, é notável através de uma leitura crítica hermenêutica que as possibilidades interpretativas transcendem aos focos disciplinares, colocando assim em vigor o exercício interdisciplinar. Nesse sentido, para Marcuse,

Os termos “transcender” e “transcendência” são usados [...] no sentido empírico, crítico; designam tendências na teoria e na prática que, numa dada sociedade, “ultrapassam” o universo estabelecido do discurso e da ação no que concerne às suas alternativas históricas (possibilidades reais)<sup>52</sup>.

A educação disciplinar dominada por um pensamento unidimensional, tendenciosamente não permite o pensamento autêntico de se manifestar. Por essa razão, a educação vai repassando ao sujeito apenas aquilo que é determinado (conteúdo) por um pensamento positivista. Não possibilitando um exercício educacional hermenêutico/crítico que leva os indivíduos ao exercício da liberdade.

A educação, em uma perspectiva libertadora, carece de práticas que demonstrem o pensamento unidimensional (disciplinar), focando as teorias para o mesmo sentido. Por isso, é importante uma educação hermenêutico/crítica e interdisciplinar que possibilite pensamentos bidimensionais, tridimensionais se manifestarem, ou seja, de uma educação que transcenda um raciocínio único que emudece as vozes da história.

---

especialmente dos textos bíblicos. Este termo (hermenêutica) passou depois a designar todo esforço de interpretação científica de um texto difícil que exige uma explicação. No século XIX, Dilthey vinculou o termo “hermenêutica” com sua filosofia da “compreensão vital”: as formas da cultura, no curso da história, devem ser apreendidas através da experiência íntima de um sujeito; cada produção espiritual é somente o reflexo de uma cosmovisão (Weltanschauung) e toda filosofia é uma “filosofia de vida”. Contemporaneamente, a hermenêutica constitui uma reflexão filosófica interpretativa ou compreensiva sobre os símbolos e os mitos em geral. O filósofo Paul Ricoeur, por exemplo, fala de duas hermenêuticas: a) a que parte de uma tentativa de transcrição filosófica do freudismo, concebido como um texto resultando da colaboração entre o psicanalista e o psicanalisado e, a que culmina numa “teoria do conhecimento”, oscilando entre a Leitura psicanalítica e uma fenomenologia. JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editos, 1989, p. 92.

<sup>51</sup> MARCUSE, 1982, p. 158.

<sup>52</sup> MARCUSE, 1982, p. 15.

A análise crítica, por vezes, não consegue clarificar ou expor sua sistematicidade, isso por se fechar em um universo disciplinar. A análise, contudo, necessita transcender o pensamento disciplinador. Neste sentido, surge a importância da análise interdisciplinar que possibilita as várias epistemologias de produzir conhecimentos diferentes. Nesse raciocínio interdisciplinar não ficar esquecida a vertente hermenêutica que elucidará a possibilidade interpretativa dos conhecimentos produzidos. A hermenêutica, nesse viés, constituiria “apenas uma tentativa de elucidar o alcance (artificialmente) limitado da análise filosófica e de indicar a necessidade de ir além desses limites<sup>53</sup>”.

A educação em perspectiva interdisciplinar, como foi a teoria crítica, guiada pela hermenêutica procede na

[...] interpretação dos conceitos em termos de uma mente empobrecida e pré-condicionada. O que está em jogo é o intento não-abreviado e não-expurgado de certos conceitos-chaves, sua função na compreensão não-reprimida da realidade – no pensamento crítico não-conformista<sup>54</sup>.

As escolas influenciadas pela racionalidade industrial apresentam uma realidade ilusória para os indivíduos. Por aglomerar engavetamentos disciplinadores apresenta-se a realidade conforme prediz o ângulo de visão de cada área disciplinadora. Destarte, excluem-se possibilidades desta realidade ser diluída por um processo de interpretação. Para Marcuse,

A tentativa de recuperar o objetivo crítico dessas categorias e de compreender como o objetivo foi cancelado pela realidade social parece, logo de início, uma regressão da teoria ligada à prática histórica para o pensamento abstrato e especulativo: da crítica da Economia Política para a Filosofia. Esse caráter ideológico da crítica resulta do fato de a análise ser forçada a partir de uma posição “externa” às tendências da sociedade [...]. Ao mesmo tempo, a teoria não pode ser meramente especulativa. Deve ser um ponto de vista histórico no sentido de dever basear-se nas aptidões da sociedade em questão<sup>55</sup>.

Marcuse defende um olhar crítico da sociedade com o objetivo de compreender porque fechou-se a análise em categorias abstratas e especulativas. O pensamento unidimensional provindo da sociedade industrial apresenta uma realidade utópica, única, da qual pode ser chamada de pseudo-realidade. A vivência de uma possível esperança de uma vida justa e liberta é obscurecida por essa realidade. Para transcender educativamente a leitura deve seguir uma dimensão: a hermenêutica-crítica, pois esta,

[...] é necessariamente transcendente e abstrata. A Filosofia partilha essa abstração com o todo o pensamento genuíno, pois não pensa realmente quem não faz abstração

<sup>53</sup> MARCUSE, 1982, p. 195.

<sup>54</sup> MARCUSE, 1982, p. 196.

<sup>55</sup> MARCUSE, 1982, p. 17-18.

daquilo que é dado, quem não relaciona os fatos com os fatores que fizeram é a própria vida do pensamento, o indício de sua autenticidade<sup>56</sup>.

A educação como possibilidade de esperança deve possibilitar aos indivíduos a liberdade “de fazer um possível excesso de interpretação<sup>57</sup>”. É através da realidade interpretada refletida que surgem elementos constituintes de uma educação em cunho interdisciplinar libertadora.

O retorno à interpretação filosófica da realidade é realmente defendido por Marcuse, para preservar os conteúdos dos conceitos que foram neutralizados pelo poder unidimensional, e possibilitar a visão do todo, que nessa sociedade é um amálgama de opostos. A especulação filosófica não pode, no entanto, desvincular-se das tendências e dos aspectos históricos que interferem no objeto de análise<sup>58</sup>.

A dimensão abstrativa no processo de construção de conhecimento torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento da autenticidade. A educação mediada pelo aspecto da crítica, da hermenêutica e, sobretudo, da interdisciplinaridade, aspectos trabalhados teoricamente pelos frankfurtianos, tornam-se um grande princípio de esperança, justamente por apresentar um descortinamento da realidade apresentada pela racionalidade técnica.

### 3.2 Interdisciplinaridade na educação

Na perspectiva da educação hermenêutica e crítica, o raciocínio interdisciplinar torna-se predominante, apresentando elementos que contribuem para o desenvolvimento social. A teoria crítica desenvolvida pelos filósofos frankfurtianos embora predominantemente filosófica, sociológica e psicológica, visava chegar ao trabalho interdisciplinar. Segundo Rolf Wiggershaus, “o Instituto não desiste das pesquisas eruditas tradicionais, mas desejava doravante integrá-las em um projeto mais vasto interdisciplinar, sob uma filosofia da sociedade que retorna à dialética hegeliana<sup>59</sup>”. Portanto, o Instituto de Pesquisas Sociais tinha em sua base o desenvolvimento de uma educação que trabalhasse na perspectiva da interdisciplinaridade<sup>60</sup>. Nesse sentido, as teorias defendidas por Marcuse se

<sup>56</sup> MARCUSE, 1982, p. 134.

<sup>57</sup> MARCUSE, 1982, p. 159.

<sup>58</sup> CAMPOS, 2004, p. 64.

<sup>59</sup> WIGGERSHAUS, 2010, p. 17.

<sup>60</sup> “Interdisciplinaridade – Correspondendo a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, e exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e

colocam em contraponto a um pensamento unidimensional disciplinar, numa perspectiva interdisciplinaridade como processo constitutivo na busca de uma educação autêntica.

O quadro teórico do trabalho interdisciplinar, estabelecido desde o início por Horkheimer, seduziu rapidamente os membros pelo rigor intelectual que prometia ao trazer inovações consideráveis, as quais, esquematicamente, faziam passar de uma teoria descritiva da sociedade a uma teoria propriamente crítica<sup>61</sup>.

Embora o Instituto tivesse como princípio o exercício de uma educação interdisciplinar, defendiam os teóricos que “a filosofia continua sendo o verdadeiro cerne da teoria crítica<sup>62</sup>”, o que provocou “uma interrogação sobre sua pretensão à interdisciplinaridade<sup>63</sup>”. Desse modo, a interdisciplinaridade é indubitavelmente questionada no desenvolvimento teórico dos frankfurtianos. Porém, a maleabilidade de romper com o pensamento unidimensional torna a perspectiva interdisciplinar presente em suas teorias. A educação em perspectiva interdisciplinar prossegue até hoje gerando motivos que expressam dúvidas de sua prática.

No Brasil, o responsável por introduzir concepções sobre interdisciplinaridade foi Japiassu. Hoje destacam-se no Brasil dois membros como chavões da interdisciplinaridade, a saber: Hilton Japiassu, o qual segue uma vertente mais epistemológica, e Ivani Fazenda que segue um enfoque pedagógico. Para esses dois autores, a interdisciplinaridade busca romper com o caráter educacional rotineiro, isto é, disciplinar. Na perspectiva teórica destes autores é possível perceber o pensamento dos teóricos de Frankfurt presente em suas argumentações que defendem uma prática educacional interdisciplinar, que visa romper com práticas educacionais disciplinadoras, ou seja, que apresentam um raciocínio unidimensional.

A interdisciplinaridade tem como base a busca de ordenar conhecimentos diversos e despertar conhecimentos novos. Essa vertente é mediada por um exercício hermenêutico em

---

desejável de interpenetração, fecundem secada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. O objetivo utópico do método interdisciplinar, diante do desenvolvimento da especialização sem limite das ciências. É a unidade do saber. Unidade problemática, sem dúvida, mas que parece constituir a meta ideal de todo saber que pretende corresponder às exigências fundamentais do progresso humano. Não confundir a interdisciplinaridade com a multi- ou pluridisciplinaridade: Justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos sem relação entre si, com certa cooperação, mas sem coordenação num nível superior” (JAPIASSU; MARCONDES, 1989, p. 105).

<sup>61</sup> WIGGERSHAUS, 2010, p. 18.

<sup>62</sup> WIGGERSHAUS, 2010, p. 19.

<sup>63</sup> WIGGERSHAUS, 2010, p. 19.



perspectiva crítica, o qual visa romper com a formação autoritária disciplinadora. Para os filósofos de Frankfurt, um contínuo exercício de pesquisa em foco hermenêutico crítico possibilita uma formação autêntica. Para Moacir Gadotti, em termos metodológicos, a prática pedagógica interdisciplinar implica em

[...] integração de conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; ensino-aprendizagem centrado numa visão que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente)<sup>64</sup>.

Para Ivani Fazenda, “o fundamental no conhecimento não é sua condição de produto, mas seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo<sup>65</sup>”. Fazenda apresenta a interdisciplinaridade como exercício contínuo de construção de conhecimento, ou seja, o que importa é o processo construído pelos indivíduos em modo autêntico e não o produto conforme é a ideologia da sociedade industrial. Para Fazenda, a ciência acabada (disciplinar) segue um raciocínio unidimensional, sendo um absurdo suas teorias por impedir o conhecimento autêntico de se manifestar. Para Marcuse, a ciência acabada é uma “ciência estabilizadora, estática e conservadora. Até mesmo as suas conquistas mais revolucionárias seriam apenas construção e destruição em harmonia com uma experiência e uma organização específicas da realidade<sup>66</sup>”.

A educação interdisciplinar e hermenêutica possibilita “a interrogação da sociedade por todos os ângulos possíveis simultaneamente<sup>67</sup>”. Já a educação aos moldes da racionalidade tecnológica não exerce estes diversos ângulos. Por isso, a prática da educação em perspectiva interdisciplinar ainda é utópica. Na visão de Wiggershaus “a ideia da interdisciplinaridade não passou nunca de um sonho<sup>68</sup>”. Uma possível explicação é dada pela ideia de que a sociedade tem grande dificuldade de se desprender do pensamento unidimensional e, por isso, recai num constante movimento disciplinar autoritário.

A educação influenciada pela racionalidade instrumental não se preocupa no desenvolver conhecimentos autênticos. Os conhecimentos repassados giram em torno do desenvolvimento científico dado pela técnica. Por esse viés, torna-se problemático o desenvolvimento da educação em perspectiva interdisciplinar. Desse modo, torna clarividente

---

<sup>64</sup> GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000, p. 222.

<sup>65</sup> FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 40.

<sup>66</sup> MARCUSE, 1982, p. 159.

<sup>67</sup> WIGGERSHAUS, 2010, p. 21.

<sup>68</sup> WIGGERSHAUS, 2010, p. 23.

a necessidade de uma revisão das práticas educacionais. Isso, para Ivani Fazenda, marcaria uma nova era que seria marcada pela crítica cerrada à linguagem unidimensional.

[...] esta nova era se marcaria pela crítica cerrada às formas de expressão da razão teórica da modernidade, propondo-se a desconstrução de todos os discursos por ela produzidos, todos colocados sob suspeita de serem metanarrativas por demais pretensiosas<sup>69</sup>.

A hermenêutica relatando interpretativamente os conceitos construídos na história contribui com a educação na perspectiva interdisciplinar. A teoria crítica defendida pelos frankfurtianos visou colocar sob suspeita os conceitos apresentados pela sociedade industrial, demonstrando que estes negligenciam o pensamento autêntico consolidando uma educação unidimensional na sociedade. A educação apresentada pela sociedade industrial provoca a “difamação de modos alternativos de pensar<sup>70</sup>”, não permitindo que se construam epistemologicamente diversas maneiras de pensar.

A Escola de Frankfurt, ao questionar a linguagem unidimensional, começou a se desenvolver mais no aspecto filosófico dialético, “porém, seu interesse continuou sendo interdisciplinar<sup>71</sup>”. Desse modo, embora se focando ao raciocínio filosófico, não dispensava as possibilidades do pensamento de trabalhar na perspectiva interdisciplinar.

As possibilidades epistemológicas giram em torno da educação interdisciplinar. O aspecto epistemológico interdisciplinar vai além de uma junção de conhecimentos, tende a interpretar os conceitos unidimensionais. “O pensamento crítico luta por definir o caráter irracional da racionalidade estabelecida [...], e por definir as tendências que fazem que essa racionalidade gere sua própria transformação”<sup>72</sup>.

A possível transformação da sociedade é esperada pela prática educativa interdisciplinar. Nela se notam possíveis alternativas de uma construção de identidade liberta. Essa, que por vezes é manipulada pela racionalidade tecnológica, aspecto presente na vivência das pessoas, mas que muitas vezes não é identificado. Destarte, a esperança de uma vida liberta é depositada na formação educacional. Analisaremos a seguir a formação educacional e a emancipação dos sujeitos, visando somar mais aspectos reflexivos para as práticas educacionais.

---

<sup>69</sup> FAZENDA, 1998, p. 32.

<sup>70</sup> MARCUSE, 1982, p. 166.

<sup>71</sup> JAY, 1974, p. 409. (Tradução própria)

<sup>72</sup> MARCUSE, 1982, p. 211.

### 3.3 Formação educacional e emancipação

A proposta da Teoria Crítica, dos frankfurtianos, pretende contribuir na formação da humanidade. Através da análise reflexiva buscam apresentar a realidade ilusória vivida pelos indivíduos. O objetivo é libertar estes das amarras dadas pela racionalidade instrumental, visando resgatar a identidade e a capacidade intelectual, afim de que estes possam reagir frente aos aforismos industriais. Em análise da realidade, visa-se despertar aspectos educacionais interdisciplinares que possibilitam a esperança de uma vivência liberta e que contribuam na formação intelectual e na emancipação dos indivíduos diante da sociedade industrial.

Nessa perspectiva, torna-se importante buscar uma educação interdisciplinar libertadora e autêntica, que esteja interconectada a um olhar para com a realidade. Essa práxis educadora teria como dimensão básica conseguir apresentar uma leitura sistemática e livre da realidade ilusória vivenciada pelos indivíduos visando-os desabrochar para a emancipação, ou seja, a própria liberdade de pensamento “constitui um processo de emancipação”<sup>73</sup>.

Paulo Freire, pedagogo brasileiro, em desenvolvimento de suas teorias de uma Pedagogia da Libertação, segue uma linha de raciocínio dos teóricos críticos. A reflexão apresentada em seu livro “Pedagogia do Oprimido” gira em torno da crítica feita da sociedade opressora. Destarte, o foco dos teóricos frankfurtianos em realizar uma crítica à sociedade industrial é aproximado por Freire na educação, girando em torno da possibilidade de expandir no contexto social uma educação interdisciplinar libertadora.

Para Freire, é necessária uma educação para libertação, que contribui para libertar os seres humanos da opressão em que se encontram na realidade objetiva. A educação para a libertação tem como objetivo comprometer-se com o mundo da opressão agindo mesmo que de modo neutro na perspectiva de um contínuo processo de libertação dos oprimidos. Para Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade*. Trad. Wolfgang Leo Maar; Isabel Maria Loureiro; Robespierre de Oliveira. V: 2. Paz e Terra: São Paulo, 1997, p. 143.

<sup>74</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005, p.46.

O que pode-se perceber em Freire como também em Marcuse é que estes defendem uma educação livre, onde o indivíduo tenha uma postura autêntica diante da realidade, uma reflexão crítica tornando da educação um ato político, não um, mero repetir conceitos já dados e estabelecidos pelo predomínio do pensamento e da racionalidade tecnológica unidimensional.

A educação escolar tem o compromisso com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente as condições necessárias para tomada de consciência, e de tornar possível o vínculo de realizar estas teorias com as práticas. Para Marcuse, “liberdade intelectual significaria a restauração do pensamento individual, ora absorvido pela comunicação e doutrinação em massa, abolição da “opinião pública juntamente com os seus forjadores”<sup>75</sup>.

A busca pela emancipação do indivíduo está vinculada com a negação dos padrões de mercado, da ciência industrial e do progresso técnico, que submetem as pessoas às normas e estilos de vida. Marcuse e os demais filósofos frankfurtianos refletem criticamente sobre a instrumentalização moderna na tentativa de apresentar os malefícios tecnológicos causados à humanidade. Porém, a característica imprescindível na formação do indivíduo, conforme proposta de Marcuse, é que se evite a barbárie para a garantia da emancipação.

Contrário da pseudoformação repassada pela sociedade industrial, à formação emancipatória recorre a elementos representativos, provindos de uma educação interdisciplinar, da criatividade, das políticas públicas e de ações sociais, que sejam próprias das relações de sociedade e da capacidade interativa entre os indivíduos. Marcuse, “vê na educação uma atividade capaz de formar uma consciência verdadeira e autônoma, já que a libertação exige que os indivíduos tenham consciência da dominação e manipulação de que são vítimas”<sup>76</sup>.

A reflexão crítica é uma possibilidade de esperança para a educação. A reflexão por si assume o aspecto hermenêutico, visando interpretar e descortinar aspectos conceituais formalizados pela racionalidade industrial, oportunizando o aparecimento de elementos não contidos e negligenciados da realidade objetiva.

“Auschwitz continua assombrando, não a memória, mas as realizações do homem”<sup>77</sup>. Nesse sentido a educação hermenêutico/crítica interdisciplinar terá que fazer germinar na reflexão crítica e radical, as propostas de dar possibilidades de dizer o não dito, de os

---

<sup>75</sup> MARCUSE, 1978, p. 25-26.

<sup>76</sup> CAMPOS, 2010, p. 91.

<sup>77</sup> MARCUSE, 1982, p. 227.

oprimidos mostrarem seu rosto desfigurado, permitindo que diante da vida submersa pela dominação que as possibilidades de esperança se manifestem, isso porque, “a era da barbárie e da brutalidade não deve continuar para sempre<sup>78</sup>”. Para que a barbárie não continue para sempre é necessário a transformação das consciências oprimidas. Necessariamente para essa transformação torna-se necessário a revisão das pedagogias educacionais que por hora ainda são domesticadoras, das quais “estimulam a ingenuidade e não criatividade<sup>79</sup>”.

Para Marcuse é possível chegarmos a uma educação emancipatória, de modo que seja necessário à educação não se restringir simplesmente à instrução, e sim, ultrapassar o método educacional, transcender os processos instrumentais com a capacidade da reflexão crítica. Para tanto, é imprescindível que a sociedade, primeiramente, anule do seu meio a fome e a miséria, permitindo com isso, ao ser humano, o mínimo exigido para desenvolver capacidade de raciocínio.

O cultivo do solo é qualitativamente diferente da destruição do solo; a extração dos recursos naturais, da exploração perdulária; a limpeza das florestas, do desflorestamento em massa. Pobreza, doença e crescimento canceroso são tão naturais quanto os males humanos – sua redução e remoção é libertação da vida<sup>80</sup>.

As condições de sobrevivência trazem consigo certa radicalidade autônoma, pondo o sujeito crítico na condição de ser racional, fazendo jus ao potencial reflexivo que o torna sábio frente à realidade, os fatos e objetos. A educação deve permitir a negação daquilo que está dado com pronto, condicionando ao sujeito a adaptação cultural de maneira contextual e popular. Nesse sentido, o abandono das facilidades que acomodam o senso crítico reflexivo do indivíduo responderia em discordância de viver no plágio de posturas da hegemonia industrial. Seria como resistir os enganos desta racionalidade, impedindo a rotulação atrofiadora da autonomia racional impostos pelos moldes industriais sobre as relações sociais e indivíduos.

A educação em perspectiva interdisciplinar crítica e hermenêutica é condição para se desenvolver a identidade e o senso crítico do indivíduo dando a este capacidade de pensar de si enquanto autêntico e da sociedade enquanto sujeito ético que se preocupa com a realidade.

Na medida em que a luta pela verdade “salva” a realidade da destruição, a verdade compromete e empenha a existência humana. É o projeto essencialmente humano.

---

<sup>78</sup> CAMPOS, 2010, p. 89.

<sup>79</sup> FREIRE, 1987, p. 85.

<sup>80</sup> MARCUSE, 1982, p. 221.

Se o homem tiver aprendido a ver e a conhecer o que a realidade é, agirá em concordância com a verdade. Epistemologia é, em si, ética, e ética é epistemologia<sup>81</sup>.

Para Marcuse a possibilidade de uma educação liberta perpassa por um processo de formação contínua e interdisciplinar. A possibilidade de uma formação interdisciplinar autêntica traz consigo a exigência da educação como interpretação (hermenêutica) do mundo e da natureza de maneira criativa, reflexiva, possibilitando a não banalização do ser humano, o que resultará em indivíduos com autonomia racional agindo com liberdade e consciência.

Os indivíduos precisam deixar de ser apenas um mero telespectador. Precisam tornar-se responsáveis nas suas atitudes e na compreensão de realidade verdadeira. Devem usar da sua capacidade racional e do método discursivo e democrático, tendo a pretensão de conhecer a essência das coisas, fugindo da comodidade, voltando ao eixo da discussão política, e a se interessar pela verdade como condição de emancipação intelectual.

Marcuse apresenta uma visão negativa do destino da humanidade, sustentada pela razão instrumental. Marcuse têm clara convicção de que, sem a mudança da razão dominante, a libertação será, apenas, pura utopia. Por isso, Marcuse insiste que “por trás de todos os aspectos desumanos da automação organizada pelo capitalismo aparecem suas possibilidades reais”<sup>82</sup> de transformação. Do mesmo modo, Paulo Freire, que foi um educador com os olhos voltados para realidade, afirma:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas<sup>83</sup>.

A possibilidade de dizer o não dito, de rebelar-se contra os rompimentos éticos, de resistir as ilusões mercadológicas é critério educacional próprio dos indivíduos que encontram-se subjugados a uma pseudoformação que os distancia da sua realidade vivencial. A educação deve visar resgatar o cultivo de uma vivência social ética. Para Marcuse, isso “só seria possível em uma sociedade não repressiva, ou seja, uma sociedade livre”<sup>84</sup>.

---

<sup>81</sup> MARCUSE, 1982, p. 127.

<sup>82</sup> MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade*. Trad. Wolfgang Leo Maar; Isabel Maria Loureiro; Robespierre de Oliveira. V: 1. Paz e Terra: São Paulo, 1997, p. 44.

<sup>83</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 113 – 114.

<sup>84</sup> CAMPOS, 2010, p. 131.

O critério fundamental para a autenticidade educacional do ser racional exige a uma leitura hermenêutica dos sentidos racionais, buscando a essência daquilo que existe e que faz parte da existência de cada sujeito na sua história e cultura. Um processo educativo interdisciplinar verdadeiramente preocupado com a interação dos sujeitos no convívio social estaria contribuindo para capacitar o indivíduo, possibilitando mecanismos de defesa e resistência frente às informações de destituição social. Esse viés, um tanto revolucionário, contribuiria com os sujeitos no resgate de sua própria identidade e na construção de sua própria história.

O papel da educação na ação e relação dos sujeitos deve proporcionar uma leitura hermenêutica e crítica, apresentando “possibilidades alternativas<sup>85</sup>” que levam os indivíduos a serem capazes de ver além do que simplesmente é apresentado pela sociedade industrial como prazeroso e cômodo. O processo de formação educacional interdisciplinar, sobretudo deve proporcionar aos indivíduos capacidade autônoma de “compreender, organizar e transformar a realidade<sup>86</sup>”.

A educação para Marcuse é um processo que envolve o todo da sociedade, por isso ele vê “a educação como tarefa política, que estaria a cargo de uma liderança [...] e os educados teriam a responsabilidade de dar continuidade à tarefa educativa, contribuindo para que mais pessoas alcançassem autonomia<sup>87</sup>”. Destarte, o envolvimento com a práxis educacional estaria com o todo da sociedade, o que tornaria mais pertinente a educação como possibilidade de esperança para os menos favorecidos da história.

O alcance da emancipação do sujeito pela reflexão se representaria na figura do intelectual livre, o qual seria capaz de ajudar a sociedade no intuito de formar genuinamente grupos sociais; cultura própria; e que permita uma visão de mundo conjuntamente das ideias para a legitimidade do ser autêntico e emancipado. Isso permitiria o reconhecimento das raças, culturas e natureza ao mesmo patamar do ser humano sociável e de acordo com as necessidades básicas para tornar-se sujeito autêntico e emancipado no convívio social e livre das opressões estratégicas por parte da hegemonia capitalista.

A emancipação dependeria da negação determinada da tecnologia que foi herdada pela sociedade industrial, já que essa é uma tecnologia da dominação, dependeria

---

<sup>85</sup> MARCUSE, 1982, p. 204.

<sup>86</sup> MARCUSE, 1982, p. 204.

<sup>87</sup> CAMPOS, 2010, p. 91.

também, portanto, de uma mudança qualitativa da própria racionalidade, se há uma mudança da técnica, dependeria ainda de uma mudança na racionalidade científica<sup>88</sup>.

A Teoria Crítica desenvolvida pelos teóricos frankfurtianos deve estar presente nas práticas educacionais, pois é relevante e necessária. Possibilita à sociedade uma negação da ruína e da barbárie em que chegou pela racionalidade instrumental. Essa formação crítica conforme Marcuse, garante aos indivíduos a condição de autonomia frente às condições estabelecidas pela sociedade industrial, de modo a caracterizar a necessidade de emancipação. Para Marcuse, “a emancipação do homem depende da mudança essencial na ciência, no projeto científico”<sup>89</sup>.

Diante do esboço apresentado, consideramos que a educação deve se apresentar como possibilidade de esperança para aqueles desesperançados da história, visando resgatar alternativas históricas de uma vida mais justa. É em nome daqueles sem esperança de uma vida diferente, livre que é preciso afirmar a educação como possibilidade de esperança, visando romper com a racionalidade manipuladora. O que torna pertinente e celebre expressão de Benjamim usada por Marcuse no final de sua obra “*A ideologia da sociedade industrial*”, “somente em nome dos desesperançados nos é dada a esperança”<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> TERRA, Ricardo. Herbert Marcuse: os limites do paradigma da revolução: ciência, técnica e movimentos sociais. In: NOBRE, Marcos (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p.146.

<sup>89</sup> TERRA, Ricardo, 2008, p. 148.

<sup>90</sup> MARCUSE, 1982, p. 235.



## CONCLUSÃO

Tendo elaborado esta pesquisa com a contribuição de Herbert Marcuse ressaltamos que a educação pode romper com os padrões da sociedade industrial que apenas repassa conteúdos que muitas vezes são assegurados por uma racionalidade instrumental, cujos indivíduos perdem sua autonomia, sua liberdade, simplesmente reproduzindo aquilo que já é estabelecido pela sociedade industrial. Nesse sentido, a educação passa a reproduzir dados estabelecidos, perdendo o brilho de investigar hermenêutica e criticamente os fatos dissociados na vivência social. A educação prendida a sociedade industrial exerce uma atividade de pseudoformação perante os indivíduos.

A vivência e a ação dos indivíduos passaram da reflexão crítica à melancolia de consumir seus desejos conforme os padrões estabelecidos pela racionalidade industrial e mercadológica. Portanto, a formação/educação que deveria contribuir para que os indivíduos se tornassem reflexivos e críticos, passou a ser manuseada pela indústria, gerando nos indivíduos uma pseudoformação. A vida dos indivíduos passa a ser moldada e rotulada pelos fetiches tecnológicos que racionalidade industrial impõe, apropriando-se da emancipação dos indivíduos, gerando assim uma vida bárbara.

A Teoria Crítica, elaborada num contexto conturbado em que se encontravam os críticos frankfurtianos da Escola de Frankfurt, procurou representar a influência da ação industrial nas relações dos indivíduos, de modo que caracterizasse a importância de agirmos criticamente no mundo altamente padronizado conforme os interesses do mercado.

Marcuse e os demais teóricos da Escola de Frankfurt proporcionaram aos sujeitos reflexões, demonstrando-se preocupados com a sociedade contemporânea, constituindo assim a Teoria Crítica. O crivo educacional interdisciplinar deve ser trazido na formação como elemento fundamental de autonomia do sujeito, permitindo a capacidade de averiguação reflexiva para a sua emancipação. Pois, o indivíduo, empobrecido de sua capacidade racional,

pelo sistema alienante, passa de protagonista de suas realizações a mero coadjuvante nas ações de seu cotidiano, numa repetição de dados estabelecidos.

A educação interdisciplinar em perspectiva hermenêutica e filosófica deve contribuir para com que os indivíduos se encantem pelo mundo de forma autêntica, visando que cada sujeito contribuía conjuntamente com os demais no convívio social, interagindo com o contexto político-social de cada realidade.

Portanto, a partir deste estudo de Marcuse, apontamos a necessidade da educação se desapegar da forte influência da racionalidade industrial. Desprendendo-se deste mecanismo, poderá contribuir com a vivência da sociedade, sobretudo, numa dimensão de esperança para com todos aqueles que se encontram marginalizados, excluídos da história, perecendo numa vivência desesperançada.

Acreditamos que, embora a experiência de uma educação interdisciplinar não tenha sido desenvolvida em grande escala na Escola de Frankfurt, este método educacional pode contribuir com o repensar as práticas opressoras da educação, despertando assim, nos indivíduos a capacidade hermenêutica e crítica, podendo-os levar a autonomia.

Torna-se necessário se libertar de um raciocínio puramente industrial e dar abertura ao indivíduo, permitindo a superação daquilo que é trazido a suas relações como meio formativo e alienatório. A hermenêutica e a crítica permitem a autenticidade e emancipação do sujeito frente comodidade industrial, com sua capacidade autônoma, representando a figura do intelectual/social como sujeito capaz de revidar aos fetiches enganadores do sistema e superar a opressão de uma realidade ilusória.

Apontamos para a necessidade de investirmos na educação interdisciplinar em perspectiva hermenêutica e crítica como possibilidade de esperança, visando contribuir com a formação social autêntica. Embora se saiba que o caminho é longo, que a opressão é forte, que a desesperança nos assombra, é necessário sustentar a continuidade deste trabalho educacional, embora se saiba da realidade difícil em que o trabalho educacional se apresenta. Mas é necessário mesmo que, neste caminho difícil, permitir que pequenas possibilidades surjam emergindo esperança que nos façam viver sem o assombramento das barbáries.

## REFERÊNCIAS

- ASSOUN, Paul-Laurent, *A Escola de Frankfurt*, Trad. Dra. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1987.
- BÍBLIA Tradução Ecumênica – Antigo e Novo Testamentos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- CAMPOS, Maria Teresa Cardoso de. *Marcuse: realidade e utopia*. São Paulo: Annablume, 2004.
- FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- GATTI, Luciano. Theodor W. Adorno – Indústria cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, Marcos (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo. *Mídia e democracia*. 3. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editos, 1989.
- JAY, Martin. *La imaginação dialética: história de La Escuela de Frankfurt y El Instituto de Investigacion Social, 1923-1950* / Trad. Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus, 1974.
- MACINTRYRE, Alasdair, *As ideias de Marcuse*. Trad. Jamir Martins, São Paulo: Cultrix LTDA, 1970.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e Sociedade*. Trad. Wolfgang Leo Maar; Isabel Maria Loureiro; Robespierre de Oliveira. V: 1. Paz e Terra: São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e Sociedade*. Trad. Wolfgang Leo Maar; Isabel Maria Loureiro; Robespierre de Oliveira. V: 2. Paz e Terra: São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. *Materialismo Histórico e Existência*. Trad. Vamireh Chacon. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1968.

\_\_\_\_\_. *O fim da utopia*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

NOBRE, Marcos. Introdução - Modelos de teoria crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 9-20.

ROSIN, Nilva. Herbert Marcuse. In: MÜHL, Eldon Henrique (Org.) et al. *Textos referências para a educação em direitos humanos*. Passo Fundo: IFIBE, 2009.

TERRA, Ricardo. Herbert Marcuse: os limites do paradigma da revolução: ciência, técnica e movimentos sociais. In: NOBRE, Marcos (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p.137-160.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.