

FORMAÇÃO OU PSEUDO-FORMAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA EM THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER?

Patrícia Costa e Silva

RESUMO

Este artigo analisa, a partir da perspectiva da Teoria Crítica em Adorno e Horkheimer, os objetivos da educação técnico-profissionalizante no Brasil preconizados pela lei 9394/96, a LDB, que atesta “priorizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, ao buscar a superação da fragmentação das tarefas e a compreensão do processo global de produção”. Aponta uma real aproximação da educação para o trabalho com os ideais de cunho positivista, que visa apenas a adaptação acrítica por parte dos educandos, dado os elementos sócio-econômicos, bem como cognitivos, que a identificam, buscando legitimar a ideologia capitalista, cuja historicidade em nosso país tem sido associada, essencialmente, à formação de “mão-de-obra”, dificultando o desenvolvimento de subjetividades autônomas e comprometidas com uma prática social emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Ensino Técnico; Teoria Crítica.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O entusiasmo transformou-se em conformismo, no qual os sentimentos se apegam a uma técnica que é hostil a qualquer sentido. As pessoas se sentem seguras no interior de um sistema tão bem definido que não permite nenhum erro, e o reprimido anseio pelo que estaria fora desse sistema manifesta-se em ódio intolerante e em uma atitude na qual se misturam o pedantismo do iniciado e a pretensão do desiludido. A trivialidade triunfante, a prisão na superficialidade como certeza indubitável, transfigura a covarde renúncia a toda reflexão sobre si mesmo (Adorno, 1998, p. 125).

O neoliberalismo, que caracteriza a consolidação do sistema capitalista de produção, funda-se no individualismo e na competitividade, de cuja lógica sócio-econômica é que se instituiu, em 1909, sob o governo de Nilo Peçanha, pelo Decreto no. 7566, a educação profissional no Brasil. Seu objetivo era o de potencializar a concorrência no mercado, numa perspectiva que considera o conhecimento técnico e tecnológico fatores fundamentais de aceleração do crescimento e melhor capacitação e inclusão da grande massa trabalhadora (Brasil, CNE/CEB, 1999). Mas a atenção para uma pedagogia tecnicista, acentuou-se mesmo no fim da primeira metade do século XX,

pautada no pressuposto de neutralidade científica, e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De forma semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico, com ênfase no aprender a fazer (Saviani, 1989), ao qual, organizado de forma parcelada, o estudante teve que se adequar. Neste período histórico, a educação profissional se dissociou do ensino médio e da educação superior, reproduzindo o dualismo já antes existente entre as “elites condutoras” e a maioria da população (Brasil, CNE/CEB, 1999).

Essa perspectiva escolar dualista acabou por fazer separação entre formação (no sentido de formação integral) e profissionalização, visando apenas à posse de certas habilidades técnicas num campo específico. Por estar reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, a formação profissional acabou por estabelecer distinções entre “aqueles que detinham o saber (ensino secundário, médio e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional)” (Brasil, CNE/CEB, 1999, p. 6). Ressalta-se que os primórdios da formação técnico-profissionalizante no Brasil, registram apenas decisões circunstanciais, especialmente destinadas a amparar os “desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história (Brasil, CNE/CEB, 1999, p. 8).

A partir da década de 80 em decorrência do desenvolvimento do emprego de tecnologias complexas e da crescente internacionalização das relações econômicas, as empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, polivalentes, capazes de se sobressair em situações novas e em constante mutação, com uma compreensão global do processo produtivo (Brasil, CNE/CEB, 1999, p. 7). Assim, em 1996, a Lei Federal 9394, a LDB, com base nesta demanda de mercado veio dispor que “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, deveria conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada” (artigos 39 a 42), na perspectiva do exercício pleno da cidadania. A partir destes ideais educacionais, o Parecer do CNE 16/99 – CEB veio definir as diretrizes curriculares nacionais para a Educação profissional de nível técnico, bem como preconizar que a educação profissional constituiria condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e

conhecimento (Brasil, CNE/CEB, 1999). Estes propósitos, porém, encontraram dificuldades de efetivação prática.

Antes mesmo deste Parecer supra citado, o Decreto 2.208/97 já havia regulamentado a educação profissional, mas impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio, estabelecendo restrições ao que a LDB permitia. Fez-se necessário uma política indutora da implementação do ensino médio integrado à educação profissional. Revogado pelo Decreto 5.154/2004, regulamentador dos arts. 35 e 36 e 39 a 41 da LDB, buscou-se esclarecer e explicitar aos sistemas de ensino de que modo a educação profissional poderia se integrar e se articular à educação escolar, cujo objetivo continuaria sendo a formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação.

Partindo do supra exposto, este artigo objetivou avaliar a possibilidade real de efetivação destas perspectivas educacionais de formação integral na educação técnico-profissionalizante, com vias à emancipação e autonomia crítica, tendo como base epistemológica as análises da Teoria Crítica em Adorno e Horkheimer. Buscou analisar se a educação técnico-profissionalizante poderia, de fato, contribuir para uma melhor inserção social do futuro trabalhador, num contexto onde sempre reinou a reprodução (Bourdieu, 1975), como a de classes e da ordem estabelecida, cujos enfoques assistencialista e economicista, historicamente, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, sempre contribuiu para reforçar sua exclusão. Neste contexto, a partir das análises de Adorno e Horkheimer, buscou avaliar se este tipo de educação promoveria uma real integração ou uma pseudo-integração social e apenas uma “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho manual, uma vez que o conhecimento socializado, quer em sua estrutura, organização ou objetivos, tem expressado, na maioria das vezes, os interesses dos grandes grupos econômicos, numa sociedade cada vez mais submetida aos ditames do capital.

Adorno e Horkheimer (1985) alertam para os perigos que a ausência de autonomia crítica pode provocar no seio da civilização tecnológica e industrializada, gerando atitudes hostis que só visam perpetuar a realidade vigente, excludente e egoísta, que nega a crítica do dado, tornando-se conformista e adaptativa. Uma sociedade que, ao buscar o aprimoramento tecnológico e científico para um melhor controle da natureza, negligenciou o homem, enfatizando somente a lógica do lucro do capital,

objetificando a grande massa e reduzindo-a a mero instrumento operacional para a otimização do sistema, em um utilitarismo que só tem dificultado a capacidade de emancipação e resistência, reproduzindo e legitimando ainda mais nossas estruturas autoritárias e elitistas, privilegiando, *ad infinitum*, apenas uma parcela, já favorecida pela posse de capital econômico que lhe torna hegemônica.

Buscou-se uma abordagem dialética destas questões, uma vez que este artigo não tem a pretensão de abarcar todos os aspectos da educação técnico-profissionalizante. A dialética, dirá Adorno, efetivamente prioriza o todo, mas não pode fazer desta totalidade seu objeto, mas sim a reflexão sobre suas ambiguidades e contradições, a fim de romper com sua aparência reificada e revelar as tensões nele presentes. A Teoria Crítica, que tem por base a dialética visa justamente a superação da visão dicotômica positivista, que faz separação entre pensamento e ação, entre teoria e prática. Neste sentido, procura assumir o caráter histórico-cultural do seu objeto e do próprio conhecimento como construção humana, numa realidade plurideterminada, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana. Para Adorno:

A posição que transcende a cultura é, em certo sentido, pressuposta pela dialética como aquela consciência que não se submete, de antemão, à fetichização da esfera do espírito. Dialética significa intransigência contra toda e qualquer reificação (1998, p.22).

A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA RACIONALIDADE ESCLARECIDA - POR UMA *AUFKLÄRUNG* AUTO-REFLEXIVA

A racionalidade técnico-científica originou-se a partir da perspectiva cartesiana da hegemonia do sujeito pensante (*res cogitans*) como senhor e controlador da natureza, com o pensamento como primeira evidência da qual tudo o mais deriva, e teve seu coroamento em Hegel, com a ideia da prioridade do pensamento em relação à realidade. Tais pressupostos redundaram no Positivismo, que estendeu o método das ciências da natureza – baseado na observação, experimentação e matematização – a todos os campos de indagação e atividades humanas, sempre em busca de maior produtividade e eficiência (Chauí, 1984). Esta confiança na onipotência da razão, entrou em crise, pois que resultou não só no avanço da técnica, mas também nas atrocidades da sua utilização na negação do humano em tão grande escala que até então não se tinha testemunho na

história, como a barbárie do nazi-fascismo, que acabaram por denunciar a associação entre regressão e progresso (Adorno, 1995).

Marx, Freud e Nietzsche deram os primeiros sérios golpes de reprovação a esta aparente harmonia e onipotência da razão, questionando a hegemonia do sujeito pensante ao denunciar o enraizamento da razão na vida, no desejo, no mundo, apontando os determinismos econômicos, psíquicos e instintivos que conduzem a ação humana, denunciando a fragilidade dos grandes sistemas filosóficos (Chauí, 1984). Será também com a desmistificação da ideia de racionalidade que se apresentará a grande preocupação de Adorno e Horkheimer, indignados com a incoerência entre todo o progresso científico já experimentado, e o afundamento do homem em uma nova espécie de barbárie (Adorno e Horkheimer, 1985, p.11), ameaçadora à própria continuidade da civilização (Adorno, 1995, p. 155).

Para Adorno e Horkheimer (1985), a razão pretensamente “esclarecida”, que prometeu emancipar e libertar o homem dos determinismos e acasos traiu seus próprios ideais, se tornando uma razão instrumental, a serviço do lucro, do poder e do capital, promovendo a dominação não só da natureza, seu objetivo inicial, mas também do homem sobre o homem, reduzindo-o a uma existência vazia e inautêntica, a um mero instrumento de produção, subserviente e sem autonomia crítica (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 13). O esclarecimento, por só perseguir fins irracionais, tudo submete ao critério da calculabilidade e da utilidade, consistindo, sobretudo, “no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 16), erguendo-se implacável contra tudo o que não pode ser medido e classificado (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 21-22). Assim, a ciência, degradada do mundo do espírito, fragmentou-se numa multiplicidade de disciplinas a serviço das profissões e das exigências do mercado, produzindo um mundo destituído de mundo e também um homem desumano.

Nesta perspectiva, o princípio constitutivo da racionalidade instrumental deu-se pela eliminação do heterogêneo, forjando um indivíduo enquanto pura identidade, em uma lógica de dominação fundamentada no equivalente, que trabalha pela paradoxal via de submeter o diferente ao comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 23). A dominação da sociedade capitalista burguesa opera por meio da fragmentação da consciência dos homens, cuja divisão mais importante é entre

o trabalho físico e intelectual, que promove o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos. Em decorrência, funda-se a ideologia, processo que, segundo Adorno (1994), assegura o primado do geral abstrato e formal sobre o particular, concreto e substantivo da identidade sobre a diferença, que formam juntos uma unidade contraditória que jamais deve ser negligenciada.

A Dialética do Esclarecimento apontará a necessidade de reflexão sobre os limites e insuficiência desta Razão Esclarecida, que só poderá ser defendida, para Adorno e Horkheimer, pela via de uma crítica da razão, a partir de uma dialética negativa que tem como função primordial garantir uma permanente tensão entre pensamento, onde se assentam a cultura e a educação, de um lado, e realidade de outro, a fim de não se enaltecer apenas um polo desta relação, sob pena de se incorrer na pura identidade e conciliação de contraditórios que devem sempre ser tratados como tais (Adorno, 1986, pp. 64/65).

A BARBÁRIE DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO – A SUBJETIVIDADE AMEAÇADA

Adorno, em *Educação e Emancipação* (1995, p. 26), aponta que na sociedade burguesa deparamo-nos com as dificuldades da formação de subjetividades autônomas pela via da educação e da cultura, uma vez que a Indústria Cultural (entendida aqui como a cultura convertida em mercadoria, determinada pela racionalidade estratégica da produção econômica), converte seus bens em mercadorias, e potencializa a racionalidade administrada - aniquilando o seu “lado duplo”, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua independência crítica, permanecendo apenas enquanto adequação ao sistema.

Da acepção original grega como formação integral do homem, converte-se em uma cultura mercantilizada, afirmativa, reprodutora das forças que a envolvem. Entretanto, conforme Adorno, estes processos não foram produzidos apenas subjetivamente, mas também condicionados objetivamente por razões que lhe são extrínsecas, como a economia (1995, p. 43). Para Adorno, os que dispõem dos meios de produção, dispõem também do monopólio educacional numa sociedade formalmente igual, mas que acaba por excluir o proletariado de uma real formação (1986, p. 180).

Para Adorno e Horkheimer, o pensamento acaba por se reduzir ao saber e é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade (1985, p.184).

A própria engrenagem da indústria extingue o processo dialético entre o sujeito e a realidade, anulando o sujeito, submetendo-o ao formalismo lógico, que tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 38). O triunfo da racionalidade objetiva é reduzir tudo à superfície, abandonando toda pretensão de conhecimento: “O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 38), caracterizando a própria negação dialética.

O que se sucedeu aos ideais Iluministas, segundo Adorno em “Prismas”, foi justamente uma escassez de esclarecimento. A vida se transformou em ideologia da reificação (Adorno, 1998). Para o autor, tudo se tornou uno, pela dominação absoluta do que existe: “Não há mais ideologia no sentido próprio de falsa consciência, mas somente propaganda a favor do mundo, mediante a sua duplicação e a mentira provocadora, que não pretende ser acreditada, mas que pede o silêncio” (Adorno, 1998, p. 25). É a necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, que gera o potencial totalitário (Adorno, 1995, p. 43). Nesta sociedade administrada o inimigo que se combate é o sujeito pensante, que já está derrotado.

A EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE SOB A LÓGICA DA RAZÃO INSTRUMENTAL NO BRASIL – A “PSEUDOFORMAÇÃO”

A LDB de 1996 procura propor um encerramento da visão dicotômica e subserviente que sempre predominou na história da educação técnico-profissionalizante no país. Entretanto, parece não ter obtido êxito em seu propósito, pois, conforme aponta texto do “Documento base” do MEC (2007) sobre Educação básica, profissional e tecnológica (que tem como síntese a explicitação legal da dualidade entre ensino médio e educação profissional), como a educação brasileira ficou estruturada na LDB/96 em dois níveis, educação básica e educação superior, a educação profissional não obteve

espaço em nenhum dos dois eixos. Paradoxalmente, não faz parte da estrutura da educação regular do Brasil, mas é considerada como algo paralelo.

A referida lei, ao dispor no art. 40 – capítulo III que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” evidencia que “quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizados, assim como a completa desarticulação entre eles” (Documento base, 2007, p. 18). Segundo o documento base a redação é proposital pois objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o primeiro com sentido propedêutico, enquanto os cursos técnicos passam a ser oferecidos ou concomitante ao ensino médio, mas com matrículas e currículos distintos, podendo ser ambos realizados ou na mesma, ou em instituições diferentes, ou de forma sequencial, após a educação básica, para os egressos do ensino médio, em consonância com “a lógica neoliberal que os patrocinou” (Documento base, 2007, p. 18).

Nesta lógica positivista, a escola buscou privilegiar o que é prático, útil, objetivo, o que também acabou por enaltecer as ciências exatas, sobrepondo-as às humanas, além de promover um currículo multidisciplinar fragmentado, restringindo relações entre as diferentes disciplinas. A educação técnica, neste sentido, converte-se em ideologia, denunciando a percepção espontânea que os tecnocratas têm da sociedade, ao validar cientificamente, sob uma ótica funcionalista e utilitarista, somente o que traz resultados práticos com vias ao aumento e potencialização do capital. Pragmatismo e tecnicismo, que coisificam, padronizam, petrificam as consciências, promovendo uma “pseudo-consciência” na linguagem de Adorno. Enquanto organização que tem as leis de mercado como condição e como resultado, esta experiência formativa técnico-profissionalizante promove, na realidade, uma verdadeira barbárie deformativa.

A visão do ensino profissional em nosso país, neste contexto, acabou por sucumbir às forças opressoras do sistema, promovendo uma uniformização que gerou ainda mais discriminações e classificações, submetendo o indivíduo a uma coletivização que seria responsável pela perda da sua individualidade e subjetividade, promovendo uma falsa identidade entre a teoria e a prática, entre o universal e o particular, enquanto

realizou o homem como ser genérico, onde cada um é apenas um novo exemplar substituível. Converteu o homem em mero objeto estatístico, ideal político de uniformização que visa apenas promover uma nítida diminuição do número de “desvios”, onde a força da coletividade a tudo vigiaria. Para Adorno e Horkheimer:

Se, no liberalismo, a individuação de uma parte da população era uma condição de adaptação da sociedade em seu todo ao estágio da técnica, hoje, o funcionamento da aparelhagem econômica exige uma direção das massas que não seja perturbada pela individuação. A orientação economicamente determinada da sociedade em seu todo provoca a atrofia dos órgãos do indivíduo que atuavam no sentido de uma organização autônoma de sua existência. (...) A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade, torna-se, para o indivíduo, mais racional do que a razão. Se, outrora, os burgueses introjetavam a coação em si mesmos e nos trabalhadores como um dever de consciência, agora o homem inteiro tornou-se o sujeito-objeto da repressão (1985, p. 190).

Novas políticas públicas para a educação profissional e tecnológica pelo MEC aconteceram em 2004. O Decreto no. 5.154/2004 trouxe nova oportunidade para a integração entre ensino médio e a educação profissional. O Parecer n.39/2004 do CNE e a Resolução n. 01/2005 atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas acabaram mantendo as mesmas já vigentes. Em decorrência, um plano de desenvolvimento da educação - PDE surgiu do Decreto no. 6.302/07 e criou o programa Brasil profissionalizado, a fim de estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, articulada entre formação geral e educação profissional. A Lei 11.741/2008, por sua vez, alterou os dispositivos da LDB vigente e buscou redimensionar as ações da educação profissional, culminando na Lei 11.892/2008 que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Contudo, as estruturas destas “alterações” permanecem marcadas pelo dualismo cognitivo, pelo individualismo e pela empregabilidade, negligenciando as realidades históricas, contraditórias e em constante transformação que caracterizam a educação e as relações de trabalho, não priorizando o caráter dialético do conhecimento em suas múltiplas determinações e como movimento de transformação da realidade objetiva.

Para Adorno e Horkheimer (1985), se a saída de toda forma de dominação se daria a partir de um processo dialético de auto-reflexão, baseado na recusa do existente e na resistência pela via da contradição, a educação técnico-profissionalizante, em sua intenção conciliadora de antagonismos em si mesmo inconciliáveis, como saber e ação,

teoria e prática, tem dificultado sobremaneira a emancipação. O trabalho como práxis idealizada é passível de potencializar a alienação, podendo mesmo levar a um ativismo irrefletido. Para Adorno e Horkheimer (1985) deve-se refletir sobre esse elemento destrutivo do progresso que é o pensamento pragmatizado, a fim de não perder seu caráter superador e sua relação com a verdade. A vida humana se exprime pela liberdade, pela insubmissão do homem às coisas. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais o homem se tornará sujeito das modificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Adorno e Horkheimer (1985) o próprio Esclarecimento já contém em si o gérmen para a regressão. A história do sujeito humano que decorre do individualismo capitalista, tem atestado uma gradativa perda das garantias do exercício de sua própria emancipação, pois que louva a coletividade, afirmando o indivíduo, mas negando-o enquanto sujeito ao submetê-lo a imperativos sistêmicos. Conforme Adorno (1995), a perda da possibilidade da experiência formativa é uma tendência geral objetiva da sociedade no atual estágio do capitalismo, do qual a educação técnico-profissionalizante se faz um dos meios mais eficazes.

A educação técnico-profissionalizante tem absorvido esta racionalidade tecnicista e excludente, conferindo à formação um caráter adaptativo, ao reproduzir a estratificação social, a ideologia vigente e suas estruturas autoritárias, enquanto tem conduzido os estudantes a uma certa padronização e conformação passiva e acrítica, destroçando o seu potencial de resistência, sobretudo pela pressão que o geral dominante exerce não só sobre eles individualmente, mas também sobre as instituições singulares (Adorno, 1995, p. 122). Estima-se que este tipo de educação, justamente por atender à população trabalhadora que depende de sua contribuição, dificulta de forma mais concreta a emancipação e autonomia crítica, uma vez que tende a dar-se para os menos favorecidos social e financeiramente, que não dispõem de tempo para manter-se nas escolas dado a necessidade premente de trabalhar.

Em “Teoria da pseudo-cultura” Adorno (1998) afirma que a escola de modo geral favorece os grupos hegemônicos da sociedade, por suas propostas curriculares, conteúdos disciplinares, metodologias e técnicas que tendem a favorecer um ensino superficial e acrítico, o que se torna mais evidente na educação técnico-profissionalizante, por negar a seus educandos a possibilidade de formação cultural plena, dado a sua maior fragmentação. Os profissionais técnicos, cada vez mais, além de despossuídos materialmente, estão desprovidos dos elementos intelectuais fundamentais para sua emancipação dentro do sistema social.

Por não proporcionar efetivamente a formação integral disposta em seu discurso, a educação técnico-profissionalizante acaba por promover uma deficiência de raciocínio crítico, refletida na racionalidade técnica das indústrias, na objetificação do saber, no domínio do homem via técnica, na distribuição em postos de trabalho a baixos salários, no sentimento de “pertença e formação” resultante de uma educação que se intitula crítica e emancipatória. Adorno alerta que é esta falta de subjetividade autônoma que tornou a barbárie real e possibilita a sua repetição. Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995) afirma que, como as condições objetivas que a tornaram possível ainda estão no centro da civilização industrializada, podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Em “Prismas” o autor declara:

Em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos (Adorno, 1998, p. 20).

Assim como a massificação decorre da aceitação acrítica dos valores impostos pela educação e cultura através do grupo social, é na sociedade e também pela via da educação que uma vida autêntica é possível. Em Educação e Emancipação (1995) Adorno aponta que a educação deve ser geradora de auto-reflexão, enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância. Uma educação para a autonomia, para a resistência e o enfrentamento contra a pressão do coletivo sobre o particular.

A educação torna-se um elemento inalienável para a emancipação do homem em seu aspecto crítico, quando possibilita o desenvolvimento de sua autonomia e contestação e não sucumbe ao industrialismo, que “coisifica as almas” (Adorno e

Horkheimer, 1985, p. 40). Só uma formação crítica permite subverter os padrões adaptativos impostos. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, como tem se dado na educação técnico-profissionalizante, insistindo no “aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (Maar, *in* Adorno, 1995, p. 27).

Assim, como “a teoria crítica é de fato um projeto ou método inacabado” (Zanolla, 2007, p. 66), que o passado sirva de experiência na anulação do dado e do instituído e a adaptação não seja a regra na sociedade (mal) administrada. Se a razão moderna esfacelou-se, para não sucumbirmos à loucura ou à alienação indolente do homem conectado, submisso e resignado, talvez devêssemos denunciar e tentar corrigir os desvios desta razão enlouquecida, cujo maior fertilizante tem sido o desamparo causado pela ignorância.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985;

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: **Palavras e sinais – modelos críticos 2**. . Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 181-202;

_____. **Prismas, Crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

_____. **Sociológica**. Buenos Aires: Tauros, 1986.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996;

_____. Lei no. 11.741, 16 de Julho de 2008. Altera os dispositivos da Lei n. 9394, de 20 de dez. de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008;

_____. Lei no. 11.892, 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008;

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o pr. 2º. Do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 de Julho de 2004;

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução n. 1 de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE para o ensino médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 de março de 2005;

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer n. 39 de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível médio e no Ensino médio. Brasília, DF, 2004;

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CEB) Parecer no. 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 de dezembro de 1999.

BRASIL, MEC, **Educação profissional, técnica de nível médio integrada ao Ensino médio.** Coord. Editorial Dante Henrique Moura. portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento-base.pdf. Brasília 17/12/2007.

CHAUÍ, Marilena *et. all.* **Primeira Filosofia – aspectos da história da filosofia.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo, Brasília: Ed. Unesp, Flacso, 2000.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica I.** São Paulo: Ed. Perspectiva/Edusp, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1989.

ZANOLLA, S. **Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar.** Goiânia: PUC, 2007;

