



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA ALVES DA SILVA

**POTENCIAL FORMATIVO EMANCIPATÓRIO NA SOCIEDADE
ADMINISTRADA: ANÁLISE DA REALIDADE CONTRADITÓRIA,
NO IFCE, *CAMPUS* IGUATU**

FORTALEZA

2016

ADRIANA ALVES DA SILVA

**POTENCIAL FORMATIVO EMANCIPATÓRIO NA SOCIEDADE
ADMINISTRADA: ANÁLISE DA REALIDADE CONTRADITÓRIA,
NO IFCE, *CAMPUS* IGUATU**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elenilce Gomes de Oliveira.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S578p Silva, Adriana Alves da.
Potencial formativo emancipatório na sociedade administrada : análise da realidade contraditória, no IFCE, Campus Iguatu / Adriana Alves da Silva. – 2016.
184 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira.

1. Educação. 2. Educação profissionalizante. 3. Emancipação. 4. Teoria crítica. I. Título.

CDD 370

ADRIANA ALVES DA SILVA

**POTENCIAL FORMATIVO EMANCIPATÓRIO NA SOCIEDADE
ADMINISTRADA: ANÁLISE DA REALIDADE CONTRADITÓRIA,
NO IFCE, *CAMPUS* IGUATU**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 21 / 12 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Elenilce Gomes de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Erasmo Miessa Ruiz
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Antonia Abreu de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Saúde do Estado do Ceará e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus Iguatu*, pelo apoio institucional e pela concessão de afastamento para a realização do curso de doutorado.

À Prof.^a Dr.^a Elenilce Gomes de Oliveira, pelo acolhimento, dedicação e gentileza nas orientações desta Tese.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da FACED – UFC, singularmente, ao servidor Sérgio Ricardo e ao professor Enéas Arrais Neto, pela constante disposição.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a amiga Neidimar Lopes, pelo carinho e disponibilidade em me ouvir sempre.

Aos colegas, companheiros e amigos da linha de pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação, eixo Economia Política, Sociabilidade e Educação, em especial ao Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR), representados por Jerciano Feijó e Keyla Cruz, pelos momentos de estudos, debates, conversas e acolhida.

Aos alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFCE, *Campus Iguatu*, por aceitarem serem observados, participarem da pesquisa e, principalmente, pelo carinho, atenção e disponibilidade.

Aos professores, do IFCE, *Campus Iguatu*, que me acolheram em suas salas de aula para observação desta pesquisa: André Luís, Bráulio Gomes, Cleene Souza, Carlos Sobrinho, Doroteu Filho, Heudenise Lima, Emmanuel Sávio, Erlândia Magalhães, Eleudson Queiroz, Francineudo Alves, Francisco Claudemir, Gagarin Lima, Irinaldo Lima, Joédla Gomes, J. Júnior, Joaci Sousa, Lúcio Oliveira, Michele Lima, Nataniel Albuquerque, Natália Oliveira e Robério Vieira.

Aos gestores do *Campus Iguatu*, em especial, aos professores Dijauma Honório e Demontieu Aurélio, por mediarem junto aos servidores e alunos a realização do estudo.

Aos educadores do IFCE, *Campus Iguatu*, em especial, aos pedagogos Gilvan Teixeira, Santana Neta, Silvelena Alves, Ana Ioneide Bandeira, Mozarina Alves, Ataíde Sousa, pela solicitude e apoio nos desafios deste estudo.

À minha família pelo apoio, fortaleza e plena base de minha existência em razão e sensibilidade.

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar
E, então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar.
(Trem Bala – Ana Vilela)

RESUMO

O objeto desta tese é a relação entre emancipação e Educação com suporte nos pressupostos da Teoria Crítica e ênfase no pensamento de Theodor W. Adorno. Tem o objetivo de identificar as possibilidades formativas educacionais de cunho emancipatório na sociedade administrada, com recorte na Educação brasileira, no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O estudo empírico ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus Iguatu*, por meio de observação não-participante com registro em diário de campo e conversão em protocolo, envolvendo 211 educadores (95 professores e 116 técnicos administrativos em Educação) e 225 alunos. A interpretação e análise dos dados, oriundos das observações, se deram pela metodologia da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann e se nortearam por questionamentos das situações descritas e pela percepção dos seguintes elementos: antagonismos e contradições da sociedade instrumental e capitalista; ações de resistência e contestação; e, ações que sinalizassem novas relações sociais e educativas emancipatórias. Os resultados evidenciaram contradições da sociedade administrada que se espraiam e constituem a formação. Não obstante a emergência das contradições, essas não são em sua maioria apropriadas por educadores, familiares e alunos e, quando assim são, se fazem de modo inconsciente e irrefletido, reduzidas a problemas circunstanciais, sem articulação com a totalidade social e esvaziados de conteúdos racionais objetivos, contribuindo para perpetuação do estado de dominação. Consequência direta da não apropriação das contradições, os antagonismos da sociedade do capital são citados, mencionados, mas não questionados em seus fundamentos e contradições, tampouco desdobram-se em práticas que sinalizem novas relações emancipatórias de modo consciente e intensional. Ainda assim, identificou-se potencial emancipatórios na formação educacional do *Campus Iguatu*, à medida que sobressaíram elementos como segurança, maturidade, autonomia, protagonismo, solidariedade, respeito, reflexão crítica, capacidade de conexão tecnológica, dentre outros, os quais denominamos de *possibilidades perdidas de desenvolvimento de potencial crítico*, por não serem canalizados para a emancipação. Tais elementos, se estimulados a reflexão e ao questionamento dos seus fundamentos, poderiam desenvolver no discente uma racionalidade objetiva capaz de articular meios e fins, o pensar e o ser, o entendimento e a sensibilidade, a teoria e prática social, indicando uma *práxis* transformadora. Conclui-se que embora os elementos potencializadores estejam presentes na formação, estes não são utilizados para o indício de novas relações emancipatórias, se constituindo em desafio o seu alinhamento com uma Educação que considere a permanente

crítica da realidade existente, para que possa contribuir para mudança das concepções e práticas da racionalidade instrumental no caminho de uma racionalidade emancipadora.

Palavras-chaves: Educação. Educação profissionalizante. Emancipação. Teoria crítica.

ABSTRACT

This thesis deals with the relationship between emancipation and education based on assumptions of Critical Theory, with special emphasis on Theodor W. Adorno. It aims to identify the possibilities of emancipating education in managed society, focusing on Brazilian education, within the scope of High School into Professional Education. The empirical part of the research was carried out at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Iguatu Campus, through non-participant observation registered in a journal and conversations, involving 211 educators (95 teachers and 116 technicians) and 225 students. The interpretation and analysis of the data derived from the observations based on Ulrich-Oevermann's hermeneutic methodology and guided by questioning the situations described by the reflection of the following elements: antagonisms and contradictions of the instrumental and capitalist society; resistance and contestation actions; and new behavior that signals to a new, social and emancipatory, educational relationship. The results showed the contradictions of managed society that spread and constitute formation. Notwithstanding the emergence of the contradictions in managed society, they are not taken by educators, families and students and when they are so, they are done in an unconscious and irrefutable way, reduced to moral problems with no articulation to social totality and emptied from rational-objective contents. All in all, it contributes to the perpetuation of the state of domination. As a direct consequence of this non-appropriation of contradictions, the antagonisms of the society of capital are mentioned, but not questioned in their foundations and contradictions, nor do they become practices that signalize new emancipatory relationships in a conscious and predicted way. Nevertheless, traits of emancipatory and formative character were found. We name them *lost possibility of critical potential development*, as elements such as security, maturity, autonomy, protagonism, solidarity, respect, critical reflection, and technological connection capacity stood out. These elements, when fostered reflection and questioned its foundations, could develop into students mind an objective ratio capable of articulating means and purposes, theory and practice, subject and object, indicating a convertible *praxis*. We concluded that, although the potential elements are presented in the educational process, they are not used for the indication of new emancipatory relationships and their alignment with an Education that considers the permanent criticism of the existing reality is a challenge can contribute To change the conceptions and practices of instrumental rationality towards an emancipatory rationality.

Keywords: Education. Vocational education. Emancipation. Critical theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre conteúdo explanado, não reconhecimento das desigualdades sociais e seus desdobramentos. IFCE, Campus Iguatu, 2016.1.....	122
Quadro 2 – Relação entre conteúdo explanado, reconhecimento das desigualdades sociais e seus desdobramentos. IFCE, Campus Iguatu, 2016.1.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Educadores do IFCE, <i>Campus</i> Iguatu, 2016.1, por Categoria – Participantes da Pesquisa.....	24
Tabela 2 – Quantidade de Alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFCE, <i>Campus</i> Iguatu, por curso e regime de matrícula – 2016.1.....	25
Tabela 3 – Tempo usado nas Observações – Coleta de dados da pesquisa – IFCE, <i>Campus</i> Iguatu, 2016.1.....	27
Tabela 4 – Número de Alunos por Matrícula – IFCE, <i>Campus</i> Iguatu, 2016.1.....	109
Tabela 5 – Nível de Qualificação dos Servidores do IFCE, <i>Campus</i> Iguatu, 2016.1.....	148

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A TRANSFORMAÇÃO DA RAZÃO SOCIAL E A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO SEMIFORMAÇÃO.....	33
2.1	Do mito ao esclarecimento – o eclipse da razão social	33
2.2	A instrumentalização da razão e seu uso para administração da sociedade	45
2.3	A produção da Educação sob a égide da sociedade administrada pela razão instrumental.....	57
3	A EMANCIPAÇÃO PELO ESCLARECIMENTO. O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO.....	66
3.1	Emancipação e Esclarecimento – <i>Aufklärung</i>	66
3.2	Educação para Emancipação – o contributo de Theodor Adorno	81
4	EMERGÊNCIA E RECONHECIMENTO DAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE ADMINISTRADA NA FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE, CAMPUS IGUATU.....	96
4.1	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – as contradições da sociedade administrada no contexto da formação educacional	96
4.1.1	<i>IFCE, Campus Iguatu – Reflexos das contradições da sociedade administrada no locus da formação educacional pesquisada</i>	105
4.2	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IFCE, <i>Campus Iguatu</i> – O reconhecimento das contradições no cotidiano da formação.....	111
5	ELEMENTOS DE RESISTÊNCIA NA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE, CAMPUS IGUATU.....	127
5.1	Autonomia, resistência e contestação – Formação sócio pedagógica e vivência no Campus Iguatu	128
5.2	Protagonismo – Participação em eventos e movimentos sociais de cunho sociopolítico.....	133
5.3	Companheirismo e Solidariedade – Convivência com as diferenças e minorias...	137
5.4	Conexão Tecnológica – Convivência com as tecnologias.....	142
5.5	Esclarecimento: apropriação do conhecimento para elevação da subjetividade e emancipação.....	145
5.5.1	<i>Segurança, Maturidade – Relação entre educador e educando</i>	147
5.5.2	<i>Conhecimento e erudição – Apresentação de conteúdos pelos educadores</i>	149
5.5.3	<i>Autoconfiança e Convicção – Apreensão de conteúdos pelos alunos</i>	155

<i>5.5.4 Capacidade de Reflexão e Análise – Condições infraestruturais para apreensão de conhecimentos e esclarecimentos</i>	159
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE A – PROTOCOLOS DE COLETA DE DADOS.....	177

1 INTRODUÇÃO

Os acontecimentos históricos e sociais que marcaram os últimos séculos apontam grandes transformações, que, consubstanciadas na Ciência e Tecnologia, contribuíram a um só tempo com a superação de muitas necessidades objetivas e ampliação da qualidade e bem-estar da vida, mas também com a regressão e a alienação das relações humanas. Essas transformações, que se assentam nas relações sociais constituídas pelo modo de produção capitalista, modelo centrado na reprodução do capital (valor de troca) e não na satisfação das necessidades humanas (valor de uso), com dominação do homem e esgotamento dos recursos da natureza, nos últimos anos, revelam uma realidade socialmente injusta, por provocar concentração de renda, propriedade e poder político para poucos e, para a maioria, degradação, fome e miséria.

Consubstanciada pela troca e equivalente abstrato que tudo transformam em identidade quantitativa, essas mudanças erigidas sob o capitalismo surgem como promessa de emancipação do homem, pelas possibilidades que podem proporcionar, sobretudo, o domínio humano da natureza, o aperfeiçoamento das forças produtivas e a divisão social e técnica do trabalho, permitindo a este homem a aquisição da consciência de si mesmo como sujeito histórico. Não obstante, por desenvolver-se sob os auspícios da propriedade privada e exploração da força de trabalho, tem ao contrário, esgotado as possibilidades civilizatórias, produzindo a reificação e a sujeição do homem, que se manifestam pela frieza, apatia e esvaziamento da experiência humana frente às relações sociais, mascarando a realidade contraditória e impossibilitando o tensionamento, a resistência e a busca dos fins emancipatórios coletivos e universais.

Com efeito, por assentar-se numa relação desigual em que a realização da sua produção é social, mas sua apropriação é individual, o modo de produção capitalista engendra duas grandes classes, burguesia e trabalhadores, e se reproduz, respeitando o princípio fundamental do capitalismo, qual seja, o assalariamento, que significa a transformação do trabalhador em força de trabalho livre para vender ao burguês, proprietário do capital. Nessa perspectiva, para recriar os fundamentos da sua valorização, o capital necessita concomitantemente de criar e subordinar a força de trabalho e encontrá-la como seu oposto no mercado e no processo de produção. Para êxito desse propósito, a mercadoria força de trabalho é absorvida como capital variável, sendo o trabalhador separado definitivamente dos meios de produção, conformando as classes sociais, onde uma produz além dos meios de sobrevivência e a outra se apropria deste excedente e dirige a produção e a sociedade.

Ressalta-se que a concretização do ciclo do capital não está sob o domínio direto e consciente dos homens, tampouco constitui uma estrutura econômica que determina unilateralmente as demais esferas da sociedade. Em vez disso, é um sistema de dominação impessoal e abstrato que canaliza os interesses para o lucro, utilizando-se para tal, das instituições sociais. Assim, não apenas a força de trabalho, mas também o capitalista está sob o domínio do sistema, já que também sofre o poder de sua dominação, não podendo exercer sua atividade mercantil conforme lhe aprouver, ou controlar o processo consoante lhe convenha, mas de acordo com os rumos e caminhos trilhados pelo capital para concretização de seu objetivo, a extração de mais lucros, sendo, portanto, também dominado pelo sistema. Esta situação reduz os sujeitos a objetos, meras engrenagens no processo de produção, coisas reificadas, sem autonomia nem liberdade para condução do sistema, que, ao invés de ser controlado pelos homens, os controla.

Nessa perspectiva, em virtude dos fins serem o excedente, lucro, tudo na sociedade se transforma em mercadoria, que pode ser trocada e comercializada, não levando em conta suas peculiaridades e características qualitativas, mas apenas quantitativas, indispensáveis para o momento da troca. Nesse processo, a relação com a natureza também assume caráter utilitarista, deixando de constituir fonte de recursos para garantia da vida e autopreservação, sendo útil à medida que pode ser explorada para a produção de mercadorias para troca, num processo sem limite e até de exaustão de seus recursos, comprometendo a continuidade da vida e, conseqüentemente, o padrão civilizatório.

Por sua vez, o homem, também transformado em mercadoria e equiparado a objetos, é impedido de viver autônoma e livremente, passando a ser controlado e regulado para produção de bens com valor de troca, numa intensidade pragmática, em que o tempo é fundamental e por isso não pode ser desperdiçado com outra coisa, senão com o que for útil e necessário ao mercado. Nesse propósito e tornando o homem objeto, para viver nessa sociedade, deve reprimir e controlar seus instintos para não desperdiçar energia com ações que não tenham utilidade mercadológica.

Sob as exigências da acumulação capitalista, historicamente, a rentabilidade do capital é potencializada pelo incremento dos processos técnicos e tecnológicos de produção e rápida capacidade de transformação e adaptação da força de trabalho, para ampliação e desenvolvimento das forças produtivas. Estas, consubstanciadas, por um lado, nas capacidades produtivas (saberes, ciências e técnicas) e, por outro, na força de trabalho, propiciou um aumento da produtividade e de riquezas, garantindo a reprodução do capital, mas também mais exploração pelo trabalho de uma classe social sobre a outra.

Polarizado e estendendo-se em todos os âmbitos da vida humana, o capitalismo na atualidade se concentra na mundialização de capitais, orientando as operações de rendimento do capital pela associação ao capital financeiro com o capital industrial, que movimentam em escala planetária e globalizada os investimentos e a produção (CHESNAIS, 1996). Na concepção de Arrais Neto (2008), pressionado no sentido de atender à lógica permanente e profunda de ampliação da extração de mais-valia e reversão de queda das taxas de lucro com a maximização do capital, esta sociabilidade demanda novas modalidades de subordinação do trabalho ao capital, encontrando respaldo na quebra dos limites dos Estados-Nação, contando para isso com a desregulamentação operada pelo Estado mediante a flexibilização e internacionalização da produção e dos mercados.

Com apoio da “Terceira Revolução Industrial”¹ (MANDEL, 1985), o capital chega a superlucros pela extração de mais-valia relativa, restringindo uma vasta quantidade de trabalhadores por máquinas automatizadas, que produzem para uma demanda individualizada, variada e heterogênea. Nesse sentido, a Ciência e a Tecnologia, importantes elementos de desenvolvimento econômico social, no lugar de criarem possibilidades de realização das infinitas potencialidades humanas, sob os domínios do capital, forja miséria e degradação, conquistando a adesão do trabalhador para sua reprodução, pelo mascaramento das relações de dominação e disseminação de ideologias, que afirmam serem as desigualdades sociais produzidas sob sua égide, como desígnios naturais.

Cabe destacar o fato de que o modo de produção capitalista, em seu movimento de produção e reprodução da realidade social, determina não apenas as condições da vida material, mas também a vida espiritual, “isto é, as formas de consciência social – jurídicas, religiosas, artísticas, filosóficas e científicas – por meio das quais os homens tomam consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção de vida material, pensam e se posicionam na sociedade” (IAMAMOTO, 2009, p. 46). Nesse sentido, se o movimento de produção da realidade social se faz alienado, assim também será alienada a reprodução desse processo social, no cotidiano da vida em sociedade.

Seguramente, a continuidade da existência das relações de produção e reprodução capitalista na sociedade, exige, além do consentimento e adesão dos sujeitos – conquistados pela alienação – de missionários, em sua maioria desconhecedores de seu real sentido, que

¹ Termo cunhado por Mandel para demonstrar que o capitalismo passa por ciclos ou ondas, ora de tendência expansionista, ora por tendência de declínio, sendo um sistema que tem o desequilíbrio como pressuposto para a sua reprodução, estabelecendo uma espécie de “desenvolvimento desigual e combinado”. Assim, a expansão da acumulação capitalista necessita do desnivelamento da taxa de lucro entre os atores econômicos, com a combinação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, como em um jogo, no qual para uns ganharem, outros têm que perder. Maiores informações podem ser obtidas em Mandel (1985).

divulguem e preguem sua lógica utilitarista e técnico-instrumental. Como assinala Gramsci (2011), em *Americanismo e Fordismo*, as relações de produção e os modos de organização do trabalho que se gestam para garantir a reprodução ampliada do capital necessitam, para sua conformação, de novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores, pedagogicamente disseminados tanto para a infraestrutura, como para a superestrutura, não havendo dicotomia e sim organicidade entre a reprodução e a constituição das classes sociais.

Essa concepção também encontra ressonância em vários estudiosos, dentre eles Kuenzer (2007, p. 1154), que assinala que

[...] a condição de existência de um regime de acumulação é a correspondência entre a transformação das condições de produção e de reprodução dos assalariados, de modo a fazer com que os comportamentos de todos os tipos de agentes político-econômicos mantenham o sistema funcionando [...]

Constata-se, portanto o fato de que a garantia de existência e continuidade do capitalismo está ligada a uma dimensão objetiva para a produção econômica, que invade e aprisiona a dimensão subjetiva “em uma rede de símbolos e sistemas de compreensões que reforçam e ampliam a alienação em relação à dominação econômica do capitalismo” pela lógica econômica, liberal e social do capital, introjetadas e assimiladas ao conjunto da sociedade por um programa que abarca a política, a cultura, a arte, a moral, enfim, todas as dimensões da sociedade, como um só modelo e alternativa e, ainda, com consentimento de todos (FARIA; MARANHÃO; MENEGHETTI, 2013, p. 646).

Depreende-se assim, que a continuidade do sistema produtivo deve ser garantida pelo disciplinamento e consentimento de trabalhadores e dirigentes, como se os interesses não se distinguissem para um ou outro, mas fossem comuns e a sociedade genérica.

Para cooptação objetiva e subjetiva dos trabalhadores, várias são as artimanhas do capital, dentre as quais destaque se faz ao estabelecimento de instituições de regulação das relações econômicas e sociais, como o mercado, o Estado, mas, também, de instituições do sistema educacional, aparatos religiosos, de mídia e internet, todos permeados pela ascensão da dominação imposta pela lógica do modo de produção capitalista, que aprisiona o pensamento e naturaliza a dominação.

Com efeito, as incessantes crises do capital se reestruturando pela centralidade da financeirização, com as consequências na expropriação de direitos e vulnerabilização da população pelas condições de desemprego, tem como apoio o mercado, que aparece como ente que iguala e nivela. Este mercado tem o apoio do Estado regulamentador, que,

tendencialmente dissociado da sociedade civil, se restringe e se minimiza, escamoteando os conflitos e a exploração pela máscara do consenso.

Por sua vez, a internet e a mídia expressa nas redes sociais, no cinema, rádio, revistas, publicidade, televisão etc., situadas como “mercadoria de massa para a massa da população”, divulgam e impõem a todo momento padrões e modelos que se uniformizam e se tornam universais, influenciando os homens que, dominados em todo o seu ser e seu cotidiano, consomem e produzem, em vez de bens e produtos de elevação do espírito criativo, mercadorias que apenas despertam o espírito consumidor (VILELA, 2006, p. 26).

Essa inversão, sob o poder dos interesses de uma classe, uniformiza os produtos, passando aos consumidores a ilusão de liberdade e igualdade, quando na verdade o que está implícito é a produção de mercadorias vendidas massivamente, numa verdadeira deturpação da cultura que, mercantilizada e comercializada, se transforma, deixando de ser expressão genuína para ser produto massificado, mercadoria a ser vendido pela indústria que se especializa e se transforma em indústria da cultura, ou seja, em indústria cultural.

Adentrando todos os setores da sociedade, a indústria cultural, a serviço da sociedade administrada do capital, passa a ditar a verdade não apenas para a venda de produtos, mas também forjando comportamentos atrelados a estes, para controle do modo de ser das pessoas, subtraindo sua subjetividade e substituindo as experiências e as relações formativas por semiformação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A Educação, nesse processo, assume lugar privilegiado para a reprodução do socialmente expresso, se constituindo além de espaço fecundo para disseminação das ideias e interesses dominantes, de formação e ajustamento das pessoas para produzirem conforme as necessidades do mercado e do lucro. Como ressalta Adorno, na sociedade do capital, a formação se converte em semiformação socializadora, “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prendendo-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (ADORNO, 2016b, p. 2).

De fato, na sociedade administrada pelo capital, a Educação e, principalmente, a Educação sistematizada, se produz dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas, ou seja, se produz em atenção às demandas de formação, a partir do lugar que cada um ocupa na divisão do trabalho, divergindo em suas modalidades para os que detêm os meios de produção e para os que apenas têm a sua força de trabalho, se realizando para estes, apenas, como ação formativa instrumentalizadora, cujos objetivos são determinados pelo mercado de trabalho.

Na sociedade capitalista², os processos educativos se realizam de modo bifurcado, que separam a teoria da prática, em reflexo da gestão do trabalho que também se faz fragmentando o processo produtivo em trabalho manual e intelectual, perpetuando a transmissão de valores que legitimam esse modo de produção. Nesta perspectiva, a Educação, a Ciência, a Técnica e a Tecnologia, sob o prisma capitalista, deixam de ter centralidade como produtos de valores de uso para os trabalhadores, e se transformam em meios de produzir alienação e ampliação do capital, a serviço dos proprietários privados dos meios e instrumentos de produção.

A Educação na sociedade administrada do capital transforma a formação em semiformação, reproduzindo propostas curriculares, conteúdos disciplinares, metodologias e técnicas de ensino aos objetivos do capital, que impedem o aprofundamento e a apropriação da consciência, pela ausência de genuínas experiências formativas, que fomentam o potencial crítico, esclarecedor e criativo do sujeito, impedindo que percebam as relações de modo autônomo, reforçando o comportamento obediente e conformista, transformando a Educação em um processo de desenvolvimento de consciências danificada, provocando a perda da identidade e o “desaparecimento do sujeito autônomo em um totalitarismo uniformizante” (MATOS, 1993, p. 31-32).

Muito embora se utilize o capital de todos esses mecanismos para sua reprodução, a conformação a este padrão estabelecido, de modo a garantir o consenso, não seria possível sem uma cooptação da subjetividade. Para tal cooptação, o capital se apossa da racionalidade social, escondendo o que constitui a essência das relações e propagando uma orientação invertida e de aparência, que invade a atmosfera social, impossibilitando o conhecimento e uma ação apoiada numa práxis autônoma e emancipada.

Imprimindo a compreensão da sociabilidade com base na produção e circulação de mercadorias de modo fetichizado, o capitalismo domina interna e externamente o trabalhador, dotando-o apenas de condições objetivas e subjetivas para sua sobrevivência, tornando-o mero objeto de produção de riqueza. Nessa perspectiva, a compreensão da realidade que o cerca se faz distorcida, fragmentada e setorializada, sendo explicada à luz de uma separação radical entre teoria e prática, esquadrihada em subsistemas, com valoração diferenciada para cada um desses subsistemas e com explicação dos acontecimentos no mundo dos fatos (história) por descrição da sequência causal de eventos. Desviadas da compreensão da sociedade e das relações sociais como um todo, os indivíduos ignoram suas

² Existem várias fontes e bibliografias que tratam do surgimento da escola anterior ao capitalismo, para esta tese nos referenciamos nos textos de Saviani (2007) e Manacorda (1989).

potencialidades e as diversas intervenções que fazem no contexto social, acreditando somente na aparência ideológica de uma autonomia da realidade independente do sujeito.

Não tendo elementos para aprofundar o conhecimento necessário para julgar e analisar a realidade, ou seja, fazendo uso diminuído da razão, os homens expressam uma leitura abstrata e atemporal desta, assumindo um comportamento consoante os ditames do capital e ficando dependentes da racionalidade imprimida por este nas relações.

A razão como faculdade do pensamento e, conseqüentemente, do conhecimento, subordinada ao modo de produção capitalista, demandam em nome dessa racionalização uma organização social impessoal e neutra. Na verdade, é a administração do sistema capitalista que passa a ser controlado além do mercado, por forças racionais que penetram todos os âmbitos da sociedade, impingindo nesta uma razão utilitarista e técnico-instrumental, ofuscando as possibilidades de realização humana.

A sociedade do capital, administrada, para manter-se, conta com a disseminação de orientações de cunho ideológico que, ante sujeitos sem condições de crítica, se tornam passivos diante da realidade, abraçando essas ideias e as incorporando ao comportamento com uma convicção e verdade sem qualquer brecha para dúvida ou questionamento.

Como exemplo disso pode ser citado o neoliberalismo, que passou a orientar a desregulamentação do Estado intervencionista e a ação política de regulação dos monopólios, adentrando centros importantes da sociedade, dentre os quais os serviços de infraestrutura elementares, como serviços médicos e também educacionais, tendo como consequência privatizações, precarização e terceirização do trabalho, sem uma oposição revolucionária capaz de resistência.

Nas mãos do capital, a racionalidade tornada instrumental, dominadora e controladora da natureza e de homem sem condições de pensamento próprio e de autonomia, provocam a intolerância, a violência e a barbárie, consubstanciados, por exemplo, nas atrocidades dos campos de concentração nazista, com ênfase em Auschwitz - Polónia, ou mesmo ataques terroristas, como Charlie Hebdo³ e o 13 de novembro⁴, ambos em 2015, em Paris, entre outros, demonstrando que esta forma de civilização, que tem como base o capital

³ O atentado terrorista conhecido como *Charlie Hebdo* foi um massacre ao jornal satírico francês de mesmo nome *Charlie Hebdo*, com sede em Paris, em 7 de janeiro de 2015, que resultou em doze mortos dentre os quais parte eram jornalistas do semanário e dois eram policiais franceses. O atentado teve como justificativa um protesto contra uma das edições em que o jornal, especialista em caricaturas, satiriza o profeta islâmico Maomé.

⁴ O 13 de novembro foram uma série de atentados terroristas ocorridos na noite de 13 de novembro de 2015 em Paris. No total ocorreram três explosões separadas e seis fuzilamentos em massa. O ataque mais brutal deu-se no teatro Bataclan, onde os terroristas fuzilaram várias pessoas que assistiam aos espetáculos. Mais de 180 pessoas morreram, sendo 89 delas no teatro Bataclan.

se faz preocupante, reclamando um posicionamento, já que os homens não mais se reconhecem como produtores e pertencentes desta sociedade, se tornando estranhos e sem pátrias, num verdadeiro retrocesso, há muito alertado por pensadores, dentre os quais o Frankfurtiano, Theodor W. Adorno, quando expressa “se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo desesperador” (ADORNO, 1995, p.105).

Constata-se, portanto, que a dimensão racional subjetiva inerente à vida humana, esfera de autonomia e de libertação do pensamento da dominação, apropriada pela instrumentalização da racionalidade capitalista, impedindo a realização da consciência, se mantém restrita à superfície da realidade e, em vez de produzir novas formas democráticas de sociabilidade reproduz o existente.

Ante tal estado de dominação e exploração por um sistema que massifica e transforma os sujeitos em indivíduos adaptados e resignados ao que está posto pela sociedade administrada, a reflexão e luta por alternativas que possam resistir a essa situação e promovam uma racionalidade que proporcione uma práxis plena de sentido e equidade social, se faz urgente.

Várias são as perspectivas que buscam dar conta dessas alternativas. Apoiando-nos na Teoria Crítica do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, mais conhecido como Escola de Frankfurt, com especificidade no pensamento de Theodor W. Adorno, defendemos a tese de que uma sociabilidade justa e equitativa, em que as ações humanas sejam dotadas de autonomia e liberdade, se faz possível, desde que a razão social, que foi cooptada e transformada pelo capitalismo em razão instrumental para legitimação de sua dominação, seja resgatada, e passe a propiciar a reflexão e o reconhecimento das contradições da situação presente, com origem nas conexões entre as diversas dimensões que compõem a sociedade, articulando as possibilidades reais de mudança numa práxis social dotada de sentido.

Nesse propósito, Adorno elege como condição para uma práxis transformadora, embasada na autonomia e liberdade, o esclarecimento e uso consciente da razão. Para tanto, propõe o resgate dos pressupostos kantianos de emancipação, cuja responsabilidade é do próprio homem, que deve sair da sua menoridade de que ele próprio é culpado, pela coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outros. Nesses termos, emancipação se relaciona a esclarecimento, como capacidade humana de guiar-se por si próprio, descobrindo suas potencialidades e colocando-as em prática pelo uso livre da razão, mediadas pela reflexão e inserção na realidade.

Para Adorno, o esclarecimento é um meio não apenas para o conhecimento, mas também para o compromisso de reflexão e a ação ética, tomando para si a responsabilidade que lhe cabe sobre os rumos sociais que vão se constituindo, de modo que esses não aconteçam irrefletidamente. Para Adorno, é a autorreflexão que leva o sujeito a superar o conceito culposos de minoridade, “já que irrompe com a ação cega que tem seus fins fora de si e o abandono da ingenuidade como passagem para o humano” (ADORNO, 1995, p. 206).

Nestes termos, uma das condições para esta autonomia e liberdade diz respeito à capacidade dos sujeitos de análise crítica e posicionamento perante sua realidade para visualizar, a partir do horizonte, nova práxis, condição que somente poderá ser viabilizada se, a *priori*, a capacidade intelectual dos sujeitos estiver desenvolvida para compreender e reconhecer o estado de dominação vivenciado.

É nesse sentido que a Educação – dimensão da vida social, produto das relações estabelecidas entre diversos atores sociais, em todos os seus âmbitos, inclusive sua forma institucionalizada e sistematizada na escola, é campo e elemento estratégico importante de luta e resistência. Pela Educação, os homens desenvolvem formas e conteúdos sociais, seja nos aspectos materiais seja nos de ordem cultural, que proporcionam aos indivíduos a capacidade para formular, conhecer e estabelecer relações ativas e transformadoras em relação ao meio social, transmitindo as novas gerações para produção e apropriação, conhecimentos mais avançados, produzidos pela humanidade (LIBANEO, 2008).

Assim, ainda que a Educação esteja limitada por uma semiformação e contribua para reprodução e perpetuação desta situação, adaptando os indivíduos para que possam conviver na vida social e, dessa forma se acomodarem à dominação, ela possui uma potencialidade que pode se voltar para a resistência, se a lógica que empreende esse processo for negada e contestada, ou, como expressa Adorno em Educação e Emancipação⁵ (2011, p.183), “que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a Educação seja uma Educação para a contestação e para a resistência”.

⁵ O livro *Educação e Emancipação* contém quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, que foram transcritas de transmissões radiofônicas. O livro foi organizado e publicado após a morte de Adorno por Gerd Kadelbach e tem sido tomado como uma Teoria da Educação do autor quando na verdade apresenta elementos para compreender a educação na sociedade capitalista. A tradução brasileira não atribui a organização do livro a Gerd Kadelbach, deixando margens para equivocadamente se pensar que tenha sido produzido por Theodor Adorno. Alerta a professora Rita Amélia Teixeira Vilela, em relatório final de pesquisa realizada em 2004 – 2006, citada nas referências deste estudo, que o correto seria a seguinte referência: KADELBACH, Gerd (Org.). Theodor Adorno: educação para a Emancipação. Petrópolis, Vozes, 1995 (original alemão de 1970). Tradução Brasileira de Wolfgang Leo Maar. No presente estudo utilizamos o livro publicado pela Editora Paz e Terra e adotamos a referência usada por grande parte dos estudiosos brasileiros de Adorno radicados nos grupos de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, ADORNO (2011).

Certamente, a Educação e sua feição mais substancial na atualidade, expressa na escola, pelo seu potencial e caráter dialético, muito pode contribuir com a transformação dessa dominação, desde que imbuída de uma dimensão crítica, esclarecedora, que proporcione ao homem a recuperação de sua subjetividade para reflexão de sua realidade e ação transformadora desta.

A Educação, por si, não é responsável pela conquista da transformação social, contudo, mesmo em condições capitalistas em virtude da sua capacidade em elevar a consciência para reflexão a respeito das forças produtivas existentes e ação em direção a transformação da ordem social, ela se faz imprescindível.

Assim, muito embora guarde consigo a característica de fortalecimento da sociedade capitalista, mas pela característica dialética, também o potencial de resistência e transformação numa práxis dotada de sentido, alguns questionamentos nos instigam à investigação materializada neste estudo, dentre os quais: a Educação disponibilizada na atualidade brasileira tem condições de escapar da administração do sistema e reconhecer as contradições da sociedade? Contribuí para que a formação se dê criticamente para percepção desses antagonismos e contradições? Aproveita os espaços para uma formação que potencialize a resistência e desenvolvimento do embrião de novas relações sociais e educativas de caráter emancipatório?

De um modo mais contingente o estudo é expresso pelo seguinte problema: o desenvolvimento da formação educacional brasileira consegue reconhecer e questionar a dominação (objetiva e subjetiva) do sistema capitalista e promover a resistência para potencialização e desenvolvimento do embrião de relações sociais e educativas de caráter emancipatório?

Na reflexão e desvelamento do problema que deu origem a esta tese, a teoria, a metodologia e a investigação no campo empírico, alimentaram-se e se retroalimentaram.

Nessa perspectiva, foi suporte teórico para o estudo a Teoria Crítica do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, mais conhecido como Escola de Frankfurt, com ênfase em um dos seus principais representantes - Theodor Ludwig Wiesengrund - Adorno.

Na concepção adorniana, a Teoria Crítica amplia os horizontes de análise da sociedade, que não se restringe apenas aos aspectos econômicos do modo de produção capitalista, mas soma-se aos aspectos do mundo racionalizado e administrado, que, em virtude da busca de seu principal objetivo, a acumulação de capital, foi capaz de engendrar. Esta ampliação implica apreender que a dominação burguesa não se faz apenas pelo antagonismo

de classes na esfera da produção, mas também se determina na reprodução da vida, capturando e dominando o corpo, o espírito, o intelecto, a inteligência, enfim toda a subjetividade humana, incidindo, por exemplo, no consentimento do processo que instituiu a propriedade privada, que separa o trabalho em corporal e intelectual, que instaura a barbárie e, portanto, sempre esteve como domínio na história da racionalidade humana.

A Teoria Crítica em Adorno (2009) assenta-se na dialética da negação e significa uma permanente tensão entre pensamento e realidade, onde esta é bem mais rica e impossível de ser delimitada num conceito, cuja apreensão se faz por um método que converge para a unidade por via de sínteses entre proposições antitéticas. A dialética de Adorno não se firma na síntese pretensiosa e totalitária da verdade; ao contrário, procura compreender a realidade por diversos ângulos, sem que haja a necessidade de estabelecer verdades imutáveis. É nesse contexto que afirma “O todo é o não-verdadeiro” (ADORNO, 2008b, p. 46) e é nesse propósito que problematiza a realidade, identificando nesta o que é e o que poderia ser, num exercício de proposição e busca de superação pela sua negação.

Referenciando-nos em Theodor W. Adorno, o caminho trilhado pelos métodos e técnicas, aqui expressos, baseia-se na concepção de que o real é socialmente produzido, constituído e não previamente existente, bastando ser descoberto mecanicamente. Como ressalta Adorno (1996, p. 141), “todo conhecimento necessita de confirmação, todo conhecimento precisa racionalmente distinguir o verdadeiro e o falso, sem dispor autologicamente as categorias de verdadeiro e falso conforme as regras do jogo de ciências estabelecidas”, contudo, esse exercício não está ligado ao ideal de prognóstico a ser confirmado ou refutado, como se a realidade fosse algo fixo e cristalizado que precisasse apenas de experimento regulamentado e controlado para descobrir suas leis.

Nesse sentido, a condução do estudo, inclusive em sua abordagem empírica, referenciou-se em Adorno e, particularmente, em suas reflexões no curso de *Introdução a Sociologia*, quando expressava que

[...] o mandamento fundamental de qualquer investigação sociológica sensata reside em tentar tanto quanto possível desenvolver os métodos a partir dos assuntos e do interesse objetivo que tenha. Ou ao menos aplicar os métodos de modo tal que adquiram suas ênfases a partir da relevância e da importância do assunto e não se imponham como independentes diante do objeto (ADORNO, 2008a, p. 188).

[...] em qualquer investigação sociológica é preciso esclarecer com muita precisão o que se quer conhecer. É preciso ter muita clareza quanto aos objetivos do conhecimento e estabelecer a partir disso uma espécie de racionalidade orientada a fins. É preciso refletir com rigor acerca de como os objetivos traçados podem ser atingidos da melhor maneira e para isso obviamente [se] utilizar dos recursos técnicos já disponíveis a esse respeito, caso não se pretenda redescobrir o Pólo Norte ou congelar no gelo polar (ADORNO, 2008a, p. 187, grifos do autor).

Em virtude do objeto desta pesquisa ter exigido a compreensão e o conhecimento além dos dados quantitativos, ela foi definida pela natureza qualitativa.

A escolha da pesquisa qualitativa justificou-se por coadunar com Minayo (2010, p. 21), quando expressa que as pesquisas qualitativas ampliam o esquema explicativo, ao trabalhar com “o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, abrangendo um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos que muitas vezes não são possíveis de serem apreendidos por meio da operacionalização de variáveis”. Explica, ainda, a autora, que, “nas pesquisas qualitativas a compreensão do objeto de estudo se faz a partir das relações e interações estabelecidas no contexto considerado cujo objetivo é compreender e explicar as relações sociais e não quantificá-las” (MINAYO, 2010, p. 21).

Levando em conta o fato de que o objeto de estudo da pesquisa tem como referência as ideias de Theodor Adorno, a escolha da análise qualitativa, também, vai ao encontro das concepções desse autor, que denuncia a racionalidade instrumentalizada, a supervalorização da lógica matemática e o controle dos critérios da Ciência como maneira única de idoneidade dos resultados das investigações, e ressalta a importância da dimensão qualitativa para conhecimentos mais detalhados, mais fecundos e produtivos do objeto estudado, embora reconheça a limitação do conhecimento produzido qualitativamente para a generalização.

Referenciando-nos em Adorno, compreendemos, ainda, que a natureza qualitativa, mais do que uma escolha, é uma exigência dos propósitos desta pesquisa, visto que o estudo não está sustentado pela quantificação da problemática, mas, sim, pela qualidade, por ser uma investigação da realidade social, que, como infere Minayo (2008), é dinâmica e transborda de significados que não se pode quantificar, pois se apoia em valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis.

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus Iguatu*, instituição, surgida em dezembro de 2008 pela Lei nº 11.892, organizada em estrutura com vários *campi* ligados a uma reitoria (BRASIL, 2008a).

Para alcance dos objetivos, a investigação foi delimitada para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, primeiro, por esta ocorrer para um público em desenvolvimento biopsicossocial que tem nessa fase importantes escolhas pessoais e profissionais para realizarem, carecendo estas serem imbuídas de cunho autônomo; depois, por esta modalidade de Educação ocorrer em sua maioria em tempo integral e possibilitar experiências formativas para o desenvolvimento das capacidades humanas na apreensão dos

fundamentos que alicerçam a produção material da vida e, portanto, potencializadora desta produção material; e, pelo fato de a Educação Profissional ter ganhado relevo na atual sociedade por ter maior aproximação com o mundo do trabalho e, conseqüentemente, da base produtiva e recomposição da lucratividade, podendo mais facilmente reconhecer a dominação imposta.

Constituíram-se sujeitos para a pesquisa educadores e educandos do IFCE, *Campus* Iguatu, na relação pedagógica formativa vivenciada na Educação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no espaço do *Campus* Iguatu.

Para efeitos da pesquisa, educadores e educandos são pessoas humanas individuais e criativas, capazes de refletir, interpretar e agir conscientemente sobre a realidade, promovendo espaços de vivência e plena sociabilidade. São seres com capacidade de experimentar o mundo em suas condições concretas de realização, enxergando a existência para além do aí está (ADORNO, 2011).

Particularmente por educadores a pesquisa considerou ser servidor, seja estatutário ou não, que desempenha atividades no IFCE, *Campus* Iguatu que tivesse uma relação formativa pedagógica com o educando. Nesse sentido, foram considerados todos os educadores do *Campus* Iguatu na seguinte quantificação:

Tabela 1 – Educadores do IFCE, *Campus* Iguatu, 2016.1, por Categoria – Participantes da Pesquisa⁶

Educadores	
Categoria	Quant
Docentes	95
Técnicos Administrativos em Educação	116
Total	211

Fonte: Dados da Pesquisa, Setor de RH – IFCE, *Campus* Iguatu – Maio de 2016.

Por Educando consideramos todo e qualquer aluno matriculado no Ensino Médio Técnico Integrado, matriculados em qualquer regime de matrícula (internato, semi-internato e externato), num total de 225 alunos, distribuídos conforme tabela 2.

⁶ Os técnicos administrativos em Educação são servidores admitidos por meio de concurso público divididos em profissionais de nível elementar, fundamental, médio e superior. Os profissionais de nível superior são das seguintes categorias profissionais, médico, dentista, enfermeiro, nutricionista, psicólogo, assistente social, jornalista, biblioteconomia, pedagogo, advogado, engenheiro civil, agrônomo e licenciado em letras. Todos esses profissionais são efetivos e ingressaram na instituição por concurso público. Os docentes são professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e ensinam em todos os níveis de Educação existentes no IFCE, *Campus* Iguatu. Dos 80, 15 são substitutos e um é voluntário. Além destes, outros profissionais também fazem parte do quadro de pessoal do *Campus* Iguatu e são responsáveis pela manutenção exercendo atividades de porteiro, bombeiro, carpinteiro etc., não tendo sido levados em conta para efeitos desta pesquisa tendo em vista não se relacionarem diretamente com os estudantes.

Tabela 2 – Quantidade de Alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFCE, Campus Iguatu por curso e regime de matrícula – 2016.1

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional							
Curso	Quant.	Internos		Semi-internos		Externos	
		Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Nutrição e Dietética	69	00	28	03	29	00	09
Informática	20	00	00	00	00	18	02
Agropecuária	90	40	08	31	10	00	01
Agroindústria	46	19	05	08	11	03	00
Total	225	70	41	42	50	3	10

Fonte: Dados da Pesquisa, Setor de Registros Escolares – IFCE, *Campus Iguatu* – Maio de 2016.

A base de coleta de dados da pesquisa se constituiu de observação não participante de situações relacionadas à formação que permitissem identificar a potencialização da emancipação do aluno por meio do argumento, do diálogo e das ações dotadas de posicionamento crítico e autônomo. Em sentido estrito, se nortearam por observações de situações que pudessem expressar frente ao que está expresso pela racionalidade instrumental capitalista três condições:

- 1) percepção e reflexão dos antagonismos e contradições;
- 2) ações de resistência e contestação; e
- 3) ações que sinalizem novas relações sociais e educativas emancipatórias.

Válido é explicar que, quando tratamos de ações de resistência, não nos referimos a ações de rebeldia ou desobediência, mas sim a uma atitude crítica do sujeito ante uma situação imposta e determinada socialmente, pela capacidade de análise, desconstrução e reconstrução no plano dialético daquilo que é dado como verdade absoluta, sob pauta do conhecimento.

Relativamente às ações que sinalizam para novas relações sociais emancipatórias, as observações tiveram como referência a práxis que, conforme Adorno (2011), se refere a um agir refletido para criação de possibilidades de envolvimento do sujeito na luta contra os projetos do capital que tendem a modelar a vida das pessoas, de acordo com os interesses políticos e econômicos estabelecidos pela indústria cultural.

Para Gil (1999), a observação é uma técnica que permite ao pesquisador examinar os fenômenos e situações que ocorrem no campo de estudo de modo natural e sem interferência ou estímulo, possibilitando acompanhar e registrar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, referentes às suas emoções, expressões, ações e falas.

Informa Rudio (1986) que observar é utilizar os sentidos, a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. Nesse propósito, a observação não

se faz de modo aleatório do que acontece, mas sim planejada e controladamente para busca de situações específicas, sendo uma das vantagens desta abordagem metodológica a obtenção do dado de maneira espontânea sem manipulação, tratamentos estatísticos de dados ou distribuição de pessoas, aleatoriamente, por situações (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000).

Especificamente em relação à metodologia de observação, vale uma ressalva, que vai ao encontro aos pressupostos de Adorno (2008a) e que se constituiu em base da observação como abordagem escolhida para este estudo, qual seja, o fato de que não há padrões formais ou conclusões definitivas; na verdade, a incerteza faz parte da elaboração da epistemologia de uma pesquisa:

Certamente não creio que haja qualquer verdade relevante, sobretudo no âmbito da Sociologia, que não seja vinculada ao risco de poder ser falsa, de que possa dar errado. Um pensamento que não se expõe a esse risco e uma ciência que não se expõe a esse risco de antemão eu diria que são inteiramente vazios e permanecem como uma técnica meramente instrumental muito aquém do conceito de ciência de que já dispusemos (ADORNO, 2008a, p. 195).

As observações foram feitas durante todo o semestre letivo 2016.1, e em todos os âmbitos da formação, compreendendo 278 horas. As observações foram anotadas em diário de campo, compondo um banco de dados, transformados em protocolos e não tiveram preparação, estímulo e/ou interferência nas situações. As anotações também não tiveram preocupação com classificação, julgamento e análise e foram realizadas sob a ótica do pesquisador, quando do reconhecimento da possibilidade de situação que indicasse resistência e sinalização de potencialidade para a emancipação.

Ainda relativo as observações, ressaltamos que a ausência de interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados não teve uma conotação de neutralidade, até porque os dados coletados em grande medida dependeram da nossa capacidade de enxergar e identificar nas situações as expressões pesquisadas para posterior interpretação. As situações descritas também não foram tomadas aleatoriamente ou ao nosso bel prazer, mas se embasaram na teoria que norteou todo o estudo aqui expresso. No quadro seguinte está discriminado o tempo disponibilizado para observações em cada ambiente da formação.

Tabela 3 – Tempo usado nas Observações – Coleta de dados da pesquisa – IFCE, *Campus Iguatu*, 2016.1

Local	Tempo
Sala de aula	128h/a
Disciplinas de ciências humanas e suas tecnologias	24h/a
Disciplinas de ciências da natureza e suas tecnologias	04h/a
Disciplinas de matemáticas e suas tecnologias	06h/a
Disciplinas de linguagens, códigos e suas tecnologias	24h/a
Disciplinas profissionalizantes Aulas Teóricas	28h/a
Disciplinas profissionalizantes Aulas Práticas	42h/a
Transporte Escolar	8 hs
Deslocamento Unidade Cajazeiras para Unidade Areias – 4 viagens	2hs
Deslocamento Unidade Areias para Unidade Cajazeiras – 4 viagens	2hs
Refeitório	20hs
Lanche – Merenda Escolar	6
Almoço	10
Jantar	4
Sala de Televisão	4hs
Participação em Eventos	20
Posse da diretoria do Grêmio Estudantil	4hs
Festa de São João	4hs
Semana de Línguas	12hs
Biblioteca	20hs
Alojamentos	20hs
Assistência Estudantil	20hs
Assistência em Saúde	02hs
Recreio/Intervalos	20hs
Participação em reuniões	16hs
Reunião da Coordenação Pedagógica	08hs
Reunião da Diretoria de Ensino com Professores	04hs
Reunião de pais e mestres	06hs
Total	278hs

Fonte: Elaboração própria – Dados da pesquisa.

O parâmetro de hora para observações foi estabelecido a partir da referência do ano letivo, que compreende 200 dias, e um semestre 100 dias, sendo estabelecido para cada local uma margem de 25% do tempo em que o aluno passa nesse ambiente, não sendo em muitos locais cumprido o tempo previsto de observação em virtude de nas horas observadas o ambiente não demonstrar potencial de material para a pesquisa, como, por exemplo, as viagens em transporte escolar em que os alunos adentram, sentam e esperam o local de descida, ou não conseguir autorização ou disponibilidade do professor como foi o caso das salas de aula.

Para realização das observações, foi solicitada a ciência do gestor, e exclusivamente em sala de aula estas se realizaram com a autorização por declaração expressa do professor. Em relação aos alunos, os com idade igual ou maior que 18 anos assinaram

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já os menores dessa idade, a assinatura deste documento foi solicitada aos pais e/ou responsáveis, com a anuência do aluno. A pesquisa respeitou os princípios éticos de investigação envolvendo seres humanos e foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – Recebendo nº de CAAE 57243413.5.0000.5054 e parecer aprovado sob o nº 1.713.774.

O tratamento dos dados deste estudo se deram pela Hermenêutica Objetiva, fundamentada por Ulrich Oevermann – professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Frankfurt – que consiste exclusivamente na interpretação de coleta de dados qualitativos, transformados em protocolos pelo registro em um texto para fins de pesquisa qualitativa.

Como método de pesquisa sociológica, a Hermenêutica Objetiva foi desenvolvida com fundamento na Teoria Crítica e, de modo particular, em Theodor Adorno. Coerente com a Dialética Negativa (ADORNO, 2009), se propõe entender a sociedade e desenvolver a crítica imanente por via da crítica objetivada, que significa

[...] dissecar o percurso entre o proposto e o real, realizar o exercício metodológico e buscar no particular o desvendamento do universal, realizar o confronto dialeticamente objetivado entre aquilo que algo promete ser, aquilo que é almejado e parece ser, com aquilo que é na realidade (VILELA, NOACK-NAPOLES, 2010, p. 310).

O objetivo da Hermenêutica Objetiva é, assim, a reconstrução estrutural do meio pesquisado para fazer emergir as estruturas latentes⁷, que operaram por trás de sua aparência. O que realmente importa são as estruturas objetivadas. Conforme Overmann (2000) apud Weller (2010 p. 295),

A hermenêutica objetiva, independentemente do objeto concreto a ser analisado, sempre está voltada, em primeiro lugar, para a reconstrução do sentido estrutural latente ou do significado estrutural objetivo das formas expressivas nas quais o objeto de investigação ou a questão estudada se encontra incorporada de forma autêntica. Sendo assim, pode reivindicar no mesmo nível de objetividade o seu conhecimento ou a sua validade, tal como estamos acostumados nas ciências naturais.

Explicam Vilela e Noack-Napoles (2010, p.310) que Overmann parte do princípio de que nenhum produto da práxis humana é aleatório, mas sim estruturado por normas, tendo

⁷ As estruturas de que aqui tratamos se referem às estruturas de sentido das interações sociais captadas em coleta de dados em pesquisa qualitativa. Maiores explicações no original podem ser encontradas em Oevermann, (2002, 2004). Em virtude da dificuldade de tradução, as referências relacionadas a compreensão das estruturas e também do método de análise de dados desta Tese se basearam nos estudos dos membros do Grupo de Pesquisa da PUC Minas, coordenado pela Professora Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela. Mais bibliografias podem ser encontradas nas referências deste estudo.

estas uma estrutura de sentido que podem ser reveladas pela linguagem e materializado no texto. Nesses termos, entender a materialidade do mundo requer “a busca de compreensão dos sentidos que foram atribuídos ao mundo e que estão registrados no texto”, condição que pode ser conquistada quando da análise do dado na sua relação com as estruturas que o determinam.

Vale deixar em relevo a ideia de que, para Oevermann, a “compreensão da práxis social, não está na regra na qual se modela a ação ou o fato, mas na estruturação da própria regra, não na opção pela regra revelada numa relação social concreta, mas, no desvendamento de quais foram as possibilidades dadas pela regra que tiveram condições de realização”. Assim “o que se deve elucidar é o que e como as pessoas fizeram das estruturas e não os que as estruturas determinaram às pessoas” (VILELA, NOACK-NAPOLES, 2010, p.11).

Nessa perspectiva, compreender a práxis social contida no objeto se faz possível desde que o tratamento do texto pelo método não se limite a entender o significado ou seu conceito, mas a tensão entre o que se propõe, o que é e o que pode vir a ser, ou seja, é somente na contradição do que é com o que pretende ser, que a coisa se permite ser conhecida (ADORNO, 2009).

No propósito da interpretação, as regras recomendadas pelo método foram seguidas de modo a objetivar e controlar o excesso de subjetividade nas análises. Foram elas (VILELA, 2011):

- a) *Independência do contexto*: o contexto é significativo apenas após o desvendamento do que foi registrado como referência e fundamentação.
- b) *Análise Sequencial*: o protocolo deve ser analisado na sua sequência.
- c) *Literalidade*: a interpretação deve ater-se ao que está escrito e não ao que foi pensado pelos sujeitos quando da situação em análise.
- d) *Substancialidade da informação*: a análise deve levar em consideração todos os elementos do que está registrado.
- e) *Parcimônia*: evitar explicações que estão fora do registro.

A utilização da Hermenêutica Objetiva neste estudo obedeceu, portanto, a observação das regras para reconstituir a situação registrada no texto-protocolo, buscando sua regularidade estrutural. Em seguida, foram feitos destaques para análise, ou seja, escolha de cenas ou aspectos mais evidentes, o que possibilitou uma análise vertical do estudo com esteio nas regularidades em que as situações estiveram em distintos momentos.

Como o método prioriza a tensão entre o que o objeto se propõe e o que na verdade representa, a interpretação foi conduzida pelas questões norteadoras do processo.

Nesse sentido, orientaram a interpretação três questões: 1 Em que situações observadas se revelaram a percepção e reflexão dos antagonismos e contradições?; 2 Em que situações observadas se evidenciaram ações de resistência e contestação?; 3 Em que situações observadas se constataram ações que sinalizem novas relações sociais e educativas emancipatórias?

Esses questionamentos que orientaram as interpretações se referenciaram em Oevermann (2000 *apud* VILELA, 2011, p. 12), quando ressalta que

[...] esse procedimento possibilita que a investigação social se aproxime da compreensão das relações sociais, que são estruturadas com sentidos, permite que possa compreender porque foram estruturadas dessa forma e não de outra, afastando-se assim da lógica da subsumação que leva a análise social a operar como forma de enquadramento e subordinação de situações captadas da pesquisa empírica a categorias produzidas antes e de fora da pesquisa

Em síntese, a interpretação utilizou os questionamentos para tencionar o que propõe a formação e o que ela realiza, e, se não realiza, o que realmente alcança no sentido da emancipação. Na verdade, a ideia foi deixar que a situação retratada revelasse, por si, o que ocorre na formação. Nesse propósito, buscamos desvendar a estrutura de sentido da educação e nesta identificar as possibilidades formativas educacionais de cunho emancipador. Assim, procuramos o sentido de cada situação observada e nesta os elementos de potencialização da emancipação, buscando regularidades que nos indicassem como esses elementos existiam ou não no cotidiano da formação.

Na sequência a essa interpretação, os dados foram relacionados, tencionados e cotejados com os aspectos históricos, econômicos e culturais, tendo como fundamentação para tal a Teoria Crítica com ênfase em Adorno, com vistas a obter uma compreensão deles, desde os objetivos propostos, sem esquecer, como lembra Minayo (2010, p. 299), de que tanto os dados como a teoria de base que subsidia uma interpretação são produtos das “relações sociais e dinâmicas vivas”. Esse tencionamento não se restringiu ao momento hodierno, mas também na sua historicidade, não como dedução ou interpretação subjetiva, mas como conhecimento produzido com suporte na teoria e da experiência, pois concebemos que essa articulação tem como fundamento não a subjetividade, mas sim a objetividade que existe por trás das experiências⁸ (autocríticas e autorreflexivas) vivenciadas.

Didaticamente, o estudo está dividido em seis partes, sendo a primeira esta introdução, seguida de quatro capítulos e as considerações finais.

⁸ As experiências vivenciadas da qual falamos aqui não se referem a reflexão dos objetos, mas como estes são apreendidos na autocrítica subjetiva, como retrata Adorno (2011) em Educação e Emancipação.

No segundo capítulo, intitulado *A transformação da razão social e a produção da Educação pela semiformação*, problematizamos a razão, esta entendida como faculdade que nos permite não só conhecer, mas construir e modificar o mundo. Esta razão transformada em razão instrumental pela sociedade administrada, provocou uma vida danificada e uma Educação que contribui para a semiformação.

No terceiro capítulo, *A Emancipação pelo esclarecimento. O contributo da Educação* - buscamos evidenciar a proposta de Adorno para uma sociabilidade livre e rica de uma racionalidade emancipada, mediante uma práxis elevada. Apresentamos a emancipação como esclarecimento capaz de produzir uma reflexão crítica, articulando numa unidade o particular e o universal para que o homem possa guiar-se por si sem tutela na sociedade. Apontamos a Educação como um meio indispensável de resistência à sociedade administrada e formação de um sujeito solidário e tolerante para uma sociedade livre.

No quarto e quinto capítulos, trazemos a análise dos dados colhidos no campo empírico. No quarto, intitulado *Emergência e Reconhecimento das Contradições da Sociedade Administrada na Formação do Ensino Médio Integrado a Educação do IFCE, Campus Iguatu*, extraímos o modo como emergem as contradições sociais no cotidiano da formação educacional e, na sequência, no quinto - *Elementos de Resistência na Perspectiva de Emancipação na Formação do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional do IFCE, Campus Iguatu* - discutimos a falta de desdobramento dessa emergência em ações que sinalizem uma práxis emancipatória pela educação, que, embora denote um caráter formativo, se configura como *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, por não serem aproveitadas para uma resistência ao que está em curso e não ser direcionadas para uma práxis transformadora na sociedade administrada do capital.

Por fim, delineamos as considerações a respeito do estudo, que se configuram muito mais como pontos para serem pensados e refletidos do que propriamente conclusões.

Destacamos que desenvolver uma pesquisa para identificar as possibilidades formativas educacionais de cunho emancipatório no desenvolvimento da formação educacional no capitalista tardio administrado, quando este sistema educacional também está integrado às modalidades de dominação e sua principal meta diz respeito à formação para competência, para a eficiência e sucesso econômico, à primeira vista parece ser uma tarefa inócua, contudo, entendemos que ela se reveste de relevância, à medida que, ao se refletir e se obter dados concretos sobre esta problemática, podemos dela extrair subsídios para possibilidades reais e efetivas de contribuição de experiências formativas, para que a comunidade escolar possa ampliar seus horizontes de análise e constatar que seus objetivos,

além de imediatos, confirmam a estratégia de competitividade e produtividade, elementos de sustentação do grande capital e, que, no lugar de contribuir para autonomia e emancipação, cada vez mais aprofundam uma sociabilidade injusta e ausente de sentido.

A ideia, portanto, é de que o desenvolvimento da pesquisa e a socialização de seus resultados possam contribuir para ampliar os horizontes de análise teórica, prática e política dos educadores que fazem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, incentivando outras investigações e práticas, que se traduzam em uma nova maneira criativa e crítica de produzir Educação, tendo em vista o fato de que a formação de sujeitos capazes de agir e pensar autonomamente deve levar em conta uma Educação que proporcione o “domínio do conhecimento acumulado que é patrimônio da humanidade, mas que abarque a construção de identidades sociais comprometidas com a justiça social e a convivência solidária” (VILELA, 2007, p. 226).

Longe do ativismo político, a proposta da qual nos propomos nesse estudo se direciona a mobilização de esforços para uma reflexão crítica e fomento de experiências formativas para compreensão das origens históricas da dominação e como esta se manifesta no cotidiano escolar e social de maneira geral, que possam incidir como orientação na constituição das propostas e diretrizes curriculares, planos de aulas e demais atividades desenvolvidas, proporcionando uma formação para atitudes de respeito, solidariedade, tolerância e, em síntese, uma formação para a emancipação.

2 A TRANSFORMAÇÃO DA RAZÃO SOCIAL E A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO SEMIFORMAÇÃO

Neste segundo capítulo apresentamos as bases para o entendimento da irracionalidade existente na Modernidade, como consequência da perda do uso emancipado da razão. Sob referência dos pressupostos de Theodor Adorno e Max Horkheimer, discutimos a razão como o predicado do sujeito, meio que o auxilia no domínio material e simbólico do mundo e condição inerente para que possa se guiar na sociedade, refletindo, analisando e agindo com base em princípios éticos e sem tutela. Na sequência, mostramos a luta pela instauração da razão na sociedade pela classe burguesa e a transformação da sua forma social emancipada e genuína em instrumental, pelo modo de produção capitalista, responsável por produzir a vida de maneira danificada. Finalizamos com a reflexão da produção educacional que, sob a vigência da razão instrumentalizada, se faz para a semiformação, mas também por dialeticamente ser capaz de proporcionar uma formação da consciência de modo crítico, pode identificar as contradições do sistema administrado, resistir à indústria cultural e estabelecer um ser solidário para uma sociedade livre.

2.1 Do mito ao esclarecimento – o eclipse da razão social

Para compreendermos as discussões sobre a instrumentalização da razão e a irracionalidade que pairou na primeira metade do século XX, representadas sobretudo pela II Guerra Mundial, massacre dos judeus pelo holocausto e, mais especificamente, a semiformação que assumiu a Educação na Modernidade, recorrendo aos autores escolhidos, Adorno e Horkheimer nos propusemos a uma incursão pelo pensamento destes, registrados em suas principais obras.

Nesse esforço de compreensão, cabe referir que os estudos e discussões sobre a razão no Instituto de Pesquisa Social ou Escola de Frankfurt têm início com Max Horkheimer, segundo diretor geral dessa instituição. Para Horkheimer (2015, p.13), a razão ou “a faculdade subjetiva de pensar” sempre ocorreu na história da civilização como um princípio predominante e orientador das ações. Em sua obra *Eclipse da Razão*, explica o autor que a razão é a faculdade de “regular nossas preferências e nossas relações com outros seres humanos e com a natureza [...] ela é uma entidade, um poder espiritual vivendo em cada homem. Esse poder era considerado o árbitro supremo – quando não a força criativa por traz

das ideias e das coisas às quais devíamos devotar nossas vidas” (HORKHEIMER, 2015, p.17 e 18).

Implícito nesse conceito, Horkheimer (2015) expressa que a razão surge da subjetividade e é o instrumento que conduz o indivíduo a um só tempo, tanto para satisfação de suas necessidades, como para a repressão destas, desde que a sobrevivência seja garantida. Na verdade, o autor busca comprovar em sua tese que a razão é guia das ações humanas em direção a garantia da existência da vida (autoconservação), mas também meio pelo qual se dá a adaptação à convivência coletiva e produção cultural que surge. Nesse sentido, se as condições de realização ou de limitação dos instintos e necessidades encontram em sua frente os interesses coletivos⁹ e esses são mais fortes do que os individuais, a tendência é a adaptação. Para o autor, é justamente essa adaptação dos indivíduos ao coletivo, ou seja, a renúncia dos impulsos individuais para que os interesses mais naturais sejam satisfeitos, que dá origem à organização da sociedade.

Ressalta Horkheimer (2015), que a adaptação, quando regulada socialmente por um movimento imanente, guiando o comportamento pela razão referenciada no bem comum, se faz de modo tranquilo, derivando daí as expressões de liberdade, justiça e verdade. Em virtude, porém, de se guiar pela realidade da sociedade de classe, em que os interesses são diversos e sem consensos claros, a adaptação se realiza de modo a reprimir os instintos, demonstrando que os interesses individuais e coletivos, em vez de serem harmônicos, são na verdade conflituosos e, portanto, provocam um mal-estar no indivíduo que se volta contra a civilização. É nesse sentido que a subjetividade humana fica relegada, emergindo o pensamento diretivo para relacionar, selecionar e orientar as ações, promovendo uma razão para autoconservação direcionada à renúncia aos impulsos humanos primitivos em proveito próprio e não como formação e elevação humana.

⁹ Tratamos “Coletivo” conforme concepção adorniana, ou seja, como ordem que de um lado obriga as pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, e de outro induzem a integração pela vaidade e proteção que provocam. Para Adorno a integração ao coletivo se faz por os sujeitos com “eu” fraco que têm dificuldade de questionar o poder aderindo as ideias disseminadas por este. Como pode ser visto em vários trechos do texto “O que significa elaborar o passado” do livro Educação e Emancipação: “Personalidades com tendências autoritárias identificam-se ao poder enquanto tal, independente de seu conteúdo. No fundo dispõem só de um eu fraco, necessitando, para se compensarem, da identificação com grandes coletivos e da cobertura proporcionada pelos mesmos [...] A tão lembrada integração, o adensamento organizatório da rede social que tudo abrangia, propiciava inclusive proteção em face do medo geral de ficar de fora e submergir. Para um número incontável de pessoas, a frieza do seu estado de alienação parecia eliminada pelo calor do estar em comunidade, por mais manipulada e imposta que fosse esta situação [...] Ela deturpa obstinadamente a época nazista, em que se realizam as fantasias coletivas de poder daqueles que, como indivíduos, eram impotentes e só se imaginavam sendo alguma coisa enquanto constituíam um tal poder coletivo [...] o mundo hitlerista efetivamente protegia seus adeptos frente às catástrofes naturais da sociedade que se abatiam sobre as pessoas” (ADORNO, 2011, p. 37-39).

Nesses termos, explica o autor Frankfurtiano que a retribuição das renúncias aos impulsos e necessidades humanas é sempre uma troca, contudo, no lugar de justa por preservar a vida, se configura como um sacrifício martirizante, substituindo a razão, como mediadora dos meios e fins, por uma razão diretiva e limitada à autopreservação do indivíduo, e aos proveitos próprios, sem propiciar harmonia entre o individual e o coletivo.

Aspecto importante que chama a atenção no pensamento de Horkheimer se reporta à perda do sentido da razão como característica mediadora entre meios e fins, ao longo da história, situação que implica diretamente a referência para as ações humanas. Assim, se estas ações estão distanciadas do seu sentido social, se afasta da preocupação com a preservação da vida em seu sentido de elevação e desenvolvimento humano, tomando o seu lugar necessidades direcionadas e instrumentais, perdendo o homem sua identidade de sujeito humano genérico universal para identificar-se como ser individual dotado de poder.

A perda do sentido da razão que implicitamente traz o sacrifício entre o indivíduo e a coletividade é aprofundado por Horkheimer em sua obra intitulada *Eclipse da Razão*. Nessa, o autor procura descobrir o que desvirtuou a essência da razão humana, fazendo emergir o pensamento utilitário imediatista e em proveito próprio. Nessa busca, Horkheimer (2015, p. 11) descobre que a razão é constituída de dois sentidos não excludentes, um objetivo, que se refere à ordenação do pensamento, capaz de definir os fins das ações, de conciliar os interesses individuais aos coletivos, definindo os fins últimos da existência humana, e o outro, subjetivo, concernente à “faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento”. Para o autor, é a articulação dos dois sentidos da razão que proporciona uma compreensão da estrutura da totalidade social e revela uma força orientadora dos propósitos e as ações dos homens entre si e entre a natureza extra-humana como um princípio inerente à realidade e reflexão objetiva dos fins.

A expressão máxima dos sentidos da razão, conforme postula o Frankfurtiano, pôde ser vivenciada na Grécia Antiga, onde o horizonte para a conquista de uma vida plena em todos os sentidos era dado pela razão objetiva, ao sinalizar referências totalizantes, como a Ética e a Política, e o caminho a se seguir dado pela razão subjetiva pelo fato de relacionar os meios aos fins e definir quais as ações para se chegar a esse horizonte. Para Horkheimer, a Grécia Antiga é o modelo de uma sociedade organizada racionalmente, por apontar para o conceito de totalidade como bem supremo, que orienta os homens na busca por uma vida feliz, caracterizada pela harmonia entre o bem do indivíduo e o bem da comunidade. Assinala Petry (2011, p. 81) que Horkheimer faz referência à Filosofia grega por duas razões: primeiro,

porque ela é um modelo essencialmente racionalista e, segundo, pelo fato de que suas questões metafísicas estão relacionadas aos problemas éticos e políticos.

Hegemônica na Antiguidade, com o desenvolvimento da história, essa razão foi objeto de transformações, vindo o sentido objetivo a ser suplantado pelo subjetivo, ou, como explica Horkheimer, vindo um se sobrepor ao outro, o eclipsando. Dentre as causas desse desequilíbrio, Horkheimer cita a disputa entre Filosofia e Religião, pela concepção unificada de homem e natureza a ser guiada pela razão. Essa disputa que envolve de um lado o combate aos mitos e as crenças e de outro a emergência de uma verdade objetiva fundamentada na razão, teve seu ápice no século XVI, com o advento do Iluminismo, trazendo consequências para ambos os lados, que deixaram de ser autênticos, mostrando-se complacentes um com o outro e, muito embora a religião tenha aparentemente ficado resguardada pela formalização da razão, também ela teve de renunciar à defesa de verdades objetivas, ficando a razão enfraquecida e tornada instrumento limitado de autopreservação. Nas palavras de Horkheimer (2015, p. 26), “os filósofos do iluminismo atacaram a religião em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a Igreja, mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, a fonte de poder de todos os seus esforços”.

Aparentemente a religião tirou proveito dessa evolução dos fatos. A formalização da razão colocou-a a salvo de qualquer ataque sério da parte dos metafísicos ou da teoria filosófica, e essa segurança parece tê-la tornado um instrumento social extremamente prático. Ao mesmo tempo, contudo, essa neutralidade significa, a destruição de seu verdadeiro espírito, a sua relação com a verdade, que outrora se acreditava ser a mesma na ciência, na arte e na política, e para toda humanidade. A morte da razão especulativa, a princípio serva da religião e depois sua antagonista, pôde revelar-se catastrófica para a própria religião (HORKHEIMER, 2015, p. 23).

Para Horkheimer, a razão fortalecida em seu sentido subjetivo com ênfase no interesse pessoal ganha espaço nas sociedades burguesas e liberais, tornando-se formalista e instrumentalista. Essa razão, que atribui valor de verdade e validade apenas ao que pode ser empiricamente comprovado por via do conhecimento científico, se revela em crise na Modernidade pela atuação de seu contrário, ou seja, pelo uso de sua forma irracional, tendo em vista se despir de conteúdo norteador do pensamento de conexão com a totalidade, para se vestir de exploração e dominação da natureza e do próprio homem por intermédio dos processos técnicos com fim único na permanência de uma estrutura de poder.

Na era industrial, a ideia de autointeresse ganhou pouco a pouco a dianteira e, por fim, suprimiu os outros motivos considerados fundamentais para o funcionamento da sociedade; essa atitude foi dominante nas principais escolas de pensamento e, durante o período liberal, na mentalidade pública. Mas o mesmo processo trouxe à

superfície as contradições entre a teoria do autointeresse e a ideia de nação (HORKHEIMER, 2015, p. 29).

O imperialismo intelectual do princípio abstrato do autointeresse – o núcleo da ideologia oficial do liberalismo – indicava a crescente cisão entre essa ideologia e as condições sociais dentro das sociedades industrializadas. Uma vez fixada essa clivagem na mentalidade pública, nenhum princípio racional efetivo de coesão social subsiste. A ideia da comunidade nacional (*volksgemeinschaft*), estabelecida primeiramente como um ídolo pode posteriormente ser mantida apenas pelo terror. Isso explica a tendência do liberalismo a inclinar-se para o fascismo e dos representantes intelectuais e políticos do liberalismo a fazer as pazes com seus oponentes. Essa tendência, tão frequentemente demonstrada na história europeia recente, pode ser derivada, para além de suas causas econômicas, da contradição interna entre o princípio subjetivista do autointeresse e a ideia de razão que ele pretende expressar (HORKHEIMER, 2015, p. 28-29).

Mesmo sendo influenciado pelas ideias de Horkheimer e escrevendo juntos a obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno não concorda com seu companheiro, quando expressa a ideia de que uma das alternativas para a crise da razão seja o resgate de seu sentido objetivo e sua articulação com a razão subjetiva, em uma relação dialética com aproximações e afastamentos. Como escreve em carta a Leo Löwenthal, em junho de 1945, por ocasião das revisões para publicação do texto do companheiro, Adorno ressalta que a proposta de Horkheimer se aproxima de uma síntese positiva e para ele essa solução não existe, pois uma crítica dialética à razão subjetiva só seria possível se as contradições que seu próprio desenvolvimento contém fossem superadas por sua negação determinada (ADORNO, 1945 *apud* WIGGERSHAUS, 2002, p. 362-363).

Não obstante tenham divergências quanto à síntese nos sentidos que se mostram à razão, Adorno e Horkheimer escrevem juntos a *Dialética do Esclarecimento* e não a fecham num conceito unitário, mas ratificam o já exposto em *Eclipse da Razão*, ou seja, que a razão outrora proposta como condição de esclarecimento e autonomia, ao longo da história, foi instrumentalizada e, em vez de produzir emancipação, provocou barbárie.

A *Dialética do Esclarecimento* é assim a busca dos autores pela explicação do porquê da instrumentalização da razão. Nesse sentido, promovem uma investigação dialética com origem na constelação que envolve este objeto, ou seja, a partir da transformação da razão no contexto social e historicamente constituído pelos homens. Nesse processo, retornam ao mito, para compreender como a subjetividade evolui na direção da razão e transforma o mito em esclarecimento e como este esclarecimento retroage e se reverte em instrumentalidade e formalidade, como se voltasse ao mito, ao provocar irracionalidades como o holocausto.

Na verdade, nessa obra, os autores chamam a atenção para a necessidade de que a razão passe por uma autorreflexão, identificando no movimento histórico social, desde a sua constituição, mediante uma mimese à sua forma instrumental, o porquê dos homens com todo desenvolvimento tecnológico conquistado, em vez de ampliar as condições de bem-estar, permitem situações de extremas desigualdades e irracionalidades, com consequências no esclarecimento e no destino que os homens fazem deste, pela dominação em que subjuga os demais. Nas palavras dos autores, “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

A *Dialética do Esclarecimento* discute, assim, a razão, que, uma vez instrumentalizada, mascara a realidade, dificultando o seu esclarecimento e reconhecimento das condições, implicando a naturalização da exploração e da dominação. É nesse sentido que os autores insistem na exigência do esclarecimento da própria racionalidade, questionando sua condição de possibilidade.

Neste propósito, referenciando-se na *Odisseia* (Homero), um dos mais significativos mitos da história da civilização ocidental, os autores buscam explicar com suporte nos conceitos de sacrifício e renúncia, o advento do esclarecimento e domínio da natureza pelo alcance da razão. Assim estabelecem uma analogia entre o mito que se propõe a “relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar” e dominar as forças da natureza - tidas como hostis e merecedoras de controle, e o esclarecimento, que também persegue esse mesmo objetivo, bastando para sua conquista e dominação a observação e descoberta de suas leis e se necessário o sacrifício e flagelação, ambos em suas especificidades temporais, perseguindo a mesma lógica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Para esses dois Frankfurtianos, os mitos representam a primeira tentativa de explicação da realidade. Investidos da posição de desencantamento, estabelecem o pacto na relação com os deuses que, ao contrário de serem temidos, passam a ser reverenciados, possibilitando agrados, como boa colheita, proteção contra fatores climáticos e fenômenos da natureza, desde que ritos e imolações sejam realizados, numa relação de troca que converte e seculariza o sacrifício e a dominação como maneira, mesmo que rudimentar, de instrumentalização da realidade.

Se a troca é a secularização do sacrifício, o próprio sacrifício já aparece como o esquema mágico da troca racional, uma cerimônia organizada pelos homens com o fim de dominar os deuses que são derrubados exatamente pelo sistema de veneração de que são objetos.

[...]

Todas as ações sacrificiais humanas, executadas segundo um plano, logram o deus ao qual são dirigidas: elas o subordinam ao primado dos fins humanos, dissolvem seu poderio, e o logro de que ele é objeto se prolonga sem ruptura no logro que os sacerdotes incrédulos praticam sobre a comunidade crédula. A astúcia tem origem no culto. O próprio Ulisses atua ao mesmo tempo como vítima e sacerdote. Ao calcular seu próprio sacrifício, ele efetua a negação da potência a que se destina esse sacrifício (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 51).

A relação dos homens com os deuses, na visão dos Frankfurtianos, instaura um processo de dominação onde a esfera espiritual comanda e os homens, pelo trabalho e rituais, obedecem, numa relação institucionalizada em que todas as atividades passam a ser reguladas pelos deuses que controlam e vigiam a tudo e a todos, situação que, para os autores, já não mais se justifica em conhecer as forças naturais, mas sim submetê-las ao poder dos dominantes.

A discussão do livro privilegia assim, a formação da dominação e do dominante pelo predomínio do sentido subjetivo da razão, analisado pelos autores por meio das viagens de Ulisses, da *Odisseia*. Na alegoria do canto das sereias, por exemplo, Ulisses faz um pacto com os viajantes e, para não serem tragados pelo “melífluo canto”, devem tapar os ouvidos com cera, enquanto ele é amarrado com cordas ao mastro, de modo que só ele pudesse ouvi-las sem que fosse atraído a elas para as profundezas dos mares. Constata-se, desse modo, o predomínio do dominador, que pode se deliciar com o belo e sublime canto das sereias, sem ser por elas traído, ao passo que os dominados cegos e surdos nada podem aproveitar a não ser a garantia da sobrevivência.

O consentimento dos dominados e o jeito servil como os homens obedecem é retratado pelos Frankfurtianos pela ausência do esclarecimento e, nesses termos, a servilidade e a resignação se faz em primeiro, ante o viajante e depois aos deuses, situação que marca a “atrofia da fantasia”, e o “embrutecimento do homem” (ADORNO; HORKHEIM, 1985, p. 46 - 47), perpetuando a submissão. Para Mass (2008), a obediência pode ser compreendida pela relação de medo e privilégio dos dominantes,

Como a revelação provinha dos deuses a partir de uma linguagem mítica, o poder dominante controlava as ações das pessoas e determinava o que elas tinham que fazer. Com isso, as pessoas ficavam submetidas às regras que eram impostas por meio dos relatos míticos que possuíam um poder persuasivo e determinante em tudo que elas faziam. Os dominadores tinham superioridade em relação aos outros indivíduos, porque eles interpretavam e intermediavam a vontade divina na terra e possuíam a proteção divina, seus poderes (MASS, 2008, p. 102).

Como pode ser percebido pela explicação dos autores, o esclarecimento, por dotar o homem da capacidade de desvendar o mundo e livrá-los do medo do desconhecido, estabelece uma relação de poder em dois aspectos, sobre a natureza, transformando-a em objeto de exploração e sobre si mesmo no domínio de suas pulsações. O mito é, portanto, uma forma de esclarecimento e uso da razão para dominação da natureza, mas também dominação do homem, não obstante esse esclarecimento se revele por mimese e a dominação da natureza signifique também se dominar, originando daí, portanto, a ideia de que as paixões e os instintos devem ser reprimidos e domesticados, devendo assumir o seu lugar a racionalidade, de modo que todos os imprevistos da vida possam ser calculados e presumidos. Por outro lado, a análise mostra ainda que o sujeito esclarecido é aquele que conseguiu se sacrificar, reprimindo seus instintos e desejos, ainda que este sacrifício represente o que há de mais importante em sua vida. Essa análise leva a sustentar que são as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo social e não simplesmente as formas de consciência, muito embora estas por acréscimo contribuam para o embrutecimento humano e para afastar os homens oprimidos da verdade.

A discussão nos Frankfurtianos da razão que chega a Modernidade mostra que ela poderia ter passado por transformações radicais, em virtude de este período histórico trazer o retorno da esperança de superação das formas de dominação e a promessa de emancipação pelo uso da razão para uma vida plena em uma sociedade autônoma. Ressaltam os autores que a burguesia no século XVII e XVIII estava mais desenvolvida do que os representantes do feudalismo, não apenas do ponto de vista econômico, mas também de formação da consciência e uso da razão, estado que lhes permitiu a realização de alianças com o proletariado e, conseqüentemente, a tomada do poder (ADORNO, 2016b, p. 6).

Quando a burguesia tomou politicamente o poder na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava, do ponto de vista econômico, mais desenvolvida que o sistema feudal. E também mais consciente. As qualidades que posteriormente receberam o nome de formação cultural tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida e já as coisas se transformam em termos de classes sociais. Quando as teorias socialistas se preocuparam em despertar nos proletários a consciência de si mesmos, o proletariado não se encontrava, de maneira alguma, mais avançado subjetivamente que a burguesia.

Como mostram os autores, porém, este momento que se revelou em revolução por substituir a tutela dos homens, dos tronos e altares pela razão, posteriormente, também foi

surpreendido pela estagnação e racionalização útil e instrumental, com vista a continuidade da burguesia no poder, utilizando para tal o desenvolvimento técnico-científico, cuja linguagem e prognósticos matemáticos se fizeram singulares e verdadeiros para conhecimento das leis da natureza, ratificando e respaldando o desencantamento do mundo relativamente à progressão do agir racional com respeito a fins.

No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. A causa foi apenas o último conceito filosófico que serviu de padrão para a crítica científica, por que ela era, por assim dizer, dentre todas as ideias antigas, o único conceito que a ela ainda se apresentava, derradeira secularização do princípio criador (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Válido é lembrar que o projeto de modernidade teve como ponto alto o Iluminismo, o qual trazia a promessa de esclarecimento a todos os homens, livrando-os dos mitos e da religião. Favorecido pelo desenvolvimento técnico e científico dos séculos XVI e XVII, o Iluminismo – *Aufklärung* se realizou no século XVIII e representou a culminância de uma revolução cultural e intelectual, cujo traço mais marcante foi a ênfase da razão como instrumento de acesso à verdade, mas também à liberdade e ao progresso.

Seguramente, o objetivo principal do Iluminismo era libertar os homens da escravidão e da opressão, para se tornarem sujeitos livres e com possibilidade de promoverem autonomia e emancipação, mediante o uso da razão e do esclarecimento. Ressalta Lima (2013, p.33) que a ideia de progresso no Iluminismo “significou uma palavra de ordem, uma força, uma lei (da história), que empurrava a humanidade inexoravelmente para frente e para o melhor” [...] Era a causa e o motor da civilização, “fio condutor da história”. Relativamente à liberdade, o mesmo autor acentua que a razão, por sua natureza, clama por liberdade: liberdade de pensar, de conhecer e de publicizar suas ideias (liberdade de expressão). “Somente na condição de liberdade é que a razão rende seus melhores frutos, gerando assim o progresso do espírito humano, o qual engendra mais liberdade, e assim, indefinidamente, mais progresso” (LIMA, 2013, p. 33).

Dentre os representantes do Iluminismo, o debate da razão se destacou em Immanuel Kant, que defendia o uso desta para a libertação, pelo homem, do medo e da superstição, que, pelo caráter racional, lhe garante a autonomia. Afirmava Kant ser a emancipação a realização da liberdade que se faz por via do esclarecimento, único instrumento que pode tirar o homem de seu estado de opressão, ou, no termo empregado pelo autor, de sua menoridade. Afirma ainda que a consciência desse estado, dessa “culpa”, é o

primeiro estágio para saída da condição de menoridade a fim de se atingir outro patamar da razão, a liberdade (KANT, 2005).

O pensamento kantiano sobre a razão tem grande importância na discussão desta na atualidade, principalmente no que se refere à autonomia do sujeito. Para o autor, a autonomia é uma conquista do esclarecimento e tem relação direta com os aspectos sociais e políticos. Esta não deve, no entanto, ser controlada nem influenciada por agentes externos, como a fé ou o governo, por via de seus magistrados e de suas leis, mas sim pela capacidade e atitude do indivíduo de determinar livremente sua ação, que não deve ser limitada a membros de uma classe privilegiada, mas a todos os componentes da sociedade (KANT, 2005).

Apesar de ter sido autoconsciente e autoafirmativo, o Iluminismo, como os próprios Frankfurtianos assinalam, não foi autocrítico, dando margem para a desvirtualização dos seus propósitos, recuando diante do “temor da verdade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.13). Para os autores, o Iluminismo sucumbiu à faculdade de julgar kantiana, característica que, além de dotar os indivíduos de conhecimento, também concede o discernimento para sua aplicação de modo correto e ético, fomentando em seu lugar uma racionalidade condicionada e instrumentalizada. Como expressam os Frankfurtianos “Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18), ou seja, o esclarecimento retroagiu e se prendeu em novas crenças, configuradas agora na técnica e na instrumentalidade científica.

Para os autores, mesmo Kant trazendo importantes elementos para o debate da razão como capacidade de reflexão para conquista de autonomia e superação da menoridade, esses não foram assimilados e aplicados com ênfase suficiente no Iluminismo, sendo posteriormente subvertidos. Assim, em vez de servirem como elementos *a priori* para subsidiar o esquematismo do pensamento, harmonizando “exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 73), tornando-o crítico, apenas auxiliam a antecipar e antever autonomamente o que já está instrumentalmente esperado.

Os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra, o cidadão vê a priori o mundo como a matéria com a qual ele o produz para si próprio. Kant antecipou intuitivamente o que só Hollywood realizou conscientemente: as imagens já são pré-censuradas por ocasião de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas. A percepção pela qual o juízo público se encontra confirmado já estava preparada por ele antes mesmo de surgir (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.73).

Nesses termos, a razão que visava a desmistificar e esclarecer tudo, ao invés de fortalecer os valores humanos, proporcionou a frieza e a desconfiança nas relações sociais.

Assim, a razão que se instala na Modernidade, caracteriza-se por eleger o saber como poder absoluto que deve vencer a superstição e imperar sobre a natureza desencantada. Este saber que é poder, “não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência dos senhores do mundo” e “do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está a disposição dos empresários, não importa sua origem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

A razão, com efeito, se esvanece de seu conteúdo objetivo e paulatinamente passa a se organizar em favor do “triunfo da mentalidade factual”, ou seja, do uso instrumentalizado da razão que ofusca progressivamente a dimensão emancipatória, transformando a Ciência, a Tecnologia e o Conhecimento para implementação de uma nova sociedade para controle e coisificação de indivíduos, perdendo seu caráter libertário (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

Evidenciamos a ideia de que, dentre os fatores que contribuíram para imprimir de vez uma racionalidade para extrair métodos e técnicas de domínio da natureza, tornando-a instrumento para autoconservação na Modernidade, se destacam o “vangloriar-se com o saber”, “a credulidade”, a “aversão à dúvida” e “experimentos erráticos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Decorrencia disso, a Ciência é elevada a condição de excelência e utilizada em todas as instâncias pelo seu caráter de exatidão, para explicar a realidade e desencantar o mundo, sendo suspeito tudo o que não está no âmbito do cálculo e da lógica matemática, nos termos dos autores “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Nessas circunstâncias, o pensamento é condicionado a ver a realidade como composta de fatos que se repetem automaticamente, devendo, como no mito - que é passível de dominação e pode ser abarcado em sua totalidade - identificar suas leis e princípios, para antecipação dos processos que possam causar dor. Por sua vez, o esclarecimento, assim como o mito, consiste no “desencantamento do mundo” e assumiria papel fundamental por explicar e livrar os homens, da ameaça do incompreensível (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

É nesse sentido que a razão passa a ser instrumento do saber e meio para fazer Ciência, para domínio, manipulação e controle da natureza, situando-se como redentora e solucionadora dos problemas e anseios da humanidade, prendendo-se nesse objetivo e

perdendo a capacidade de refletir sobre si mesma. Como expressam Adorno e Horkheimer (1985, p. 33), “o esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento.” Por sua vez, o indivíduo, perante essa realidade de valorização excessiva da Ciência, passa a ser condicionado, tornando-se frágil e diminuído em seu poder de crítica e autonomia e, conseqüentemente, de seu esclarecimento.

Nesse processo, a razão tornada instrumento e a serviço da Ciência se difunde como espírito na sociedade, e os sujeitos passam a venerá-la como sagrada, sufocando e deslocando os demais tipos de conhecimento, como o mitológico, o religioso e o mágico, para o espaço profano da irracionalidade, explicando o mundo por leis e regularidades que respondem à relação causa e efeito, podendo ainda ser os acontecimentos previstos e conhecidos de antemão pelas tendências e probabilidades e, conseqüentemente, controlados e dominados, supostamente dissipando o medo e as aflições da mesma maneira que os mitos em relação às angústias que os homens tinham perante o desconhecido. Como explica Adorno (1985, p.18), “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”.

A Ciência, com efeito, passa a ser objeto sagrado, cujas regras ditadas pelo método científico se assemelham aos mandamentos que devem ser obedecidos como modo singular de liberdade e verdade.

Outrora, enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônimos. Atualmente ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se encontram conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência (ADORNO, 2011, p. 70).

Essa razão instrumental, para os autores da *Dialética do Esclarecimento*, nem se constitui em síntese advinda da identidade do universal com o particular, tampouco consegue ir além desta pela consideração da negação, mas se institui em razão com predomínio do sentido subjetivo que tudo domina e tudo compra, ofuscando o julgamento e a crítica do indivíduo.

É nesse sentido que a promessa do esclarecimento, conforme os autores Frankfurtianos, contrariamente, retorna ao mito, já que a razão humana, crítica, reflexiva e, principalmente, autônoma, se reprime em detrimento do pensamento instrumentalizado e reificado “num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 33).

2.2 A instrumentalização da razão e seu uso para administração da sociedade

Como já expressei, a razão que chega a Modernidade, pelas mãos da burguesia, muito embora eivada de esperança de emancipação, converte-se em instrumentalização para autoconservação e benefício próprio dos sujeitos. Norteada pela ideia de dependência entre Ciência, como cálculo para o progresso e liberdade, onde os meios justificam os fins, o uso dessa razão implica a substituição da experiência pela vivência e da participação pela mera observação ou presença, sem possibilidade de intervenção, perdendo o sujeito o vínculo e o sentimento de pertença com a realidade da qual não mais se compreende, mas que é obrigado a fazer parte.

Esta razão, responsável pela independência do homem de sua condição natural, humanização da natureza e construção da civilização, em vez de continuidade na escalada da ascensão e elevação do homem para emancipação e autonomia, na modernidade provocou a regressão, à medida que o dotou de condições para prever os riscos e necessidades que podem advir, limitando-o à condição de controlador das coisas, derivando desta a necessidade de acumular para não passar por privações.

Assim, ante a uma sociedade de proprietários e acumuladores de mercadoria, cuja característica básica está na competição e na rivalidade para ampliação e manutenção da posse, necessária se faz a discriminação de uma individualidade, não mais como ser uno com base na imagem e semelhança de Deus e salvação da alma pelas boas obras e caridade junto aos semelhantes, como é pregado pelo Cristianismo, mas com base na igualdade de senhores possuidores de mercadorias que precisam ir ao mercado para troca. Esta, por sua vez, para se realizar, transforma as mercadorias em equivalentes, abstraindo pelo pensamento as suas qualidades intrínsecas, tornando-as autônomas em face dos objetos. Como expressam os Frankfurtianos, “a sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Decorrente da atomização, as relações entre os indivíduos passam a ter um valor, reflexo do que possuem em mercadorias, se equivalendo a mercadoria, mediadas por contratos, situação que os faz abdicar do desenvolvimento das potencialidades e de uma vida de sentido em nome da ampliação dos bens que pode possuir. Como retratam os autores da *Dialética do Esclarecimento*, essa abdicção assemelha-se a Ulisses, que vive experiências de modo limitado, já que por temer ao mesmo tempo a morte e a própria felicidade, trapaceia as duas, tapando os ouvidos dos companheiros com cera para escutar o canto das sereias

amarrado. É nesse sentido que Adorno e Horkheimer referem a “liquidação do indivíduo” que, em nome da segurança e manutenção material da própria existência, se dispõe ao sacrifício voluntário da satisfação imediata em detrimento das relações coletivas conscientes, das quais emerge a felicidade individual (HORKHEIMER, 2015, p.144).

O modelo do indivíduo nascente é o herói grego. Ousado e autoconfiante, ele triunfa na luta pela sobrevivência e emancipa-se tanto da tradição quanto da tribo. Para historiadores como Jacob Burckhardt, esse herói é a encarnação de um egoísmo desenfreado e ingênuo. Não obstante, enquanto seu ego ilimitado irradia o espírito de dominação e intensifica o antagonismo entre o indivíduo e a comunidade e seus costumes, ele permanece incerto quanto a natureza do conflito entre seu ego e o mundo, e por isso frequentemente se torna presa de todos os tipos de intriga.

[...]

O único herói de Homero que nos surpreende ao ter uma individualidade, uma mente própria, é Ulisses e ele é demasiado astuto para parecer verdadeiramente heróico (HORKHEIMER, 2015, p. 145).

Com efeito, o sujeito que chega a Modernidade atinge o patamar da individualidade, condição que, respaldada na autonomia, liberdade e uso da razão, tudo pode, desde que garanta que o outro, que também tudo pode, não lhe fira com a morte. A garantia da vida individual, ou seja, a autopreservação, passa, assim, a ser sua propriedade, que deve ser defendida sobre todas as demais instâncias. É nesse contexto que o sujeito moderno, racional, absoluto e senhor de si, que tudo duvida, e se duvida pensa e se pensa existe, habitante do Estado Moderno, percebe que, como sujeito com poder de pensar e agir por si mesmo, livre e sem tutela, se não amparado, pode se tornar lobo de si mesmo, como ressalta a teoria de Thomas Hobbes, e, por isso, renúncia uma parcela da sua liberdade individual, em troca da segurança na vida em comunidade. Essa troca materializada nos pactos e contratualizações postulados por Jean Jacques Rousseau demandou um poder de controle e apaziguador de conflitos, retratado pelo Estado, que passou a representar os sujeitos e direcionar a vida de modo a ser pautada com referência no consenso registrado nas leis.

Para Horkheimer (2015), a renúncia e o sacrifício do sujeito para preservação da vida e harmonia como o coletivo têm relação direta com a propriedade privada. Nesse sentido, “submeter-se ao Estado torna-se racional quando é ele quem vai garantir o patrimônio do indivíduo mesmo após sua morte. Assim, ao reconhecer as leis que preservam a propriedade, o indivíduo age a favor de si, ainda que tenha que se submeter e entregar sua vida ao Estado” (PETRY, 2011, p. 76), o que ratifica a perda do senso objetivo e uso do sentido instrumental da razão, justificando-o em função da estrutura social o princípio da autoconservação.

Moldado pela razão científico-instrumental e fundamentado nas leis, o Estado burguês, se em seus primórdios se direcionou para disciplinamento da ordem, em sua

evolução, ganha maior relevância por intervir também na economia, não apenas garantindo, mas também ampliando a propriedade privada. Consequência direta dessa intervenção constata-se a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, situação que, conforme Horkheimer (1975) propiciou à integração destes à sociedade burguesa e a desmobilização quanto a uma possível revolução e transformação da sociedade.

[...] tampouco a situação do proletariado constitui garantia para a gnose correta. Por mais que sofra na própria carne o absurdo da continuidade da miséria e do aumento da injustiça, a diferenciação de sua estrutura social estimulada de cima, e a oposição dos interesses pessoal e de classe, superadas apenas em momentos excepcionais, impede que o proletariado adquira imediatamente consciência disso (HORKHEIMER, 1975, p. 134-135).

Percebe-se, portanto, que o movimento percorrido pela razão na história, na Modernidade é objeto de uma inflexão e, muito embora se constate o progresso consubstanciado no desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, e traduzido em conforto e melhores condições de vida dos sujeitos, estes são distanciados dos canais de participação e decisão, sendo cooptados por estímulos mercantis propagandísticos de cultura, alienando-se e garantido a anuência e perpetuação do sistema capitalista.

Assim, a razão que outrora organizava as sensações empíricas pela relação dialética entre os sentidos subjetivos e objetivos que, de modo livre e independente, determinava a verdade, foi transformada, dando lugar ao pragmatismo, que, por exigências seja das necessidades orgânicas seja da funcionalidade natural, inverte o papel da verdade, que agora supervalorizada e encontrada na Lógica Matemática, é quem passa a definir o que é racional. Nesses termos, auxiliada pelo Cálculo e tornada instrumento para melhor escolha de autoconservação, a razão iguala-se aos instintos naturais de sobrevivência, o que leva o esclarecimento e o uso da razão como faculdade crítica, a sua autonegação e quando, afinal, a autoconservação se automatiza, a razão é abandonada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Aprofundando esta questão lembra Prestes (1996, p. 26), que Horkheimer (2015), em *Eclipse da Razão*, já alertava que,

Na medida em que a razão se transforma em subjetiva, ela se formaliza, tornando-se incapaz de determinar se um fim é desejável ou não, bem como de estabelecer os princípios que orientam a ética e a política. Assim, a razão se reduz a uma faculdade intelectual de coordenação de ações, desvinculada de qualquer referência ao mundo social.

Em verdade, para Adorno e Horkheimer (1985, p.15), pelo progresso, os homens transformam a razão ontológica que buscava a constituição de uma identidade singular e

autônoma, em um novo mito denominado de Ciência, que tem como fundamento as técnicas lógicas e matemáticas. É desse modo que a razão, como já expresso, que deveria ser entendida como contrária ao mito, se converte em mito, mas se exprime como razão.

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se a natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurecem a sementeira da nova barbárie (ADORNO; HORKEHEIMER, 1985, p. 38).

Essa razão instrumental, disseminada para todos os espaços sociais e de fácil alcance, envolve o sujeito que se limita ao caráter imediato dos dados apresentados para julgamento e crítica da realidade, se acomodando e não se responsabilizando por suas convicções, não se dando conta, ainda, da necessidade de uma reflexão mais aprofundada do que lhe é mostrado como verdadeiro. A consequência é o automatismo e a reprodução dos esquemas e mecanismos dominantes, acompanhados pela ilusão de próprios e genuínos do sujeito. Como referem os autores da *Dialética do Esclarecimento*, são tantos os setores de produção espiritual integrados a um só fim – ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio de ponto, na manhã seguinte que a subsunção se faz sem ser percebida pelo sujeito, e, “quem resiste só pode sobreviver integrando-se” (ADORNO, HORKHEIMER, 1995, p.108).

Esse perfil de razão, formalizada e instrumentalizada para a autoconservação, capaz de identificar, controlar e dominar os perigos e intempéries sociais, imprime uma ideia de civilização que pode ser totalmente administrada e integrada, se exprimindo como neutra, segura e única maneira de existência, devendo todos participarem de sua lógica. Consubstanciada nas sociedades industriais pelo modo de produção capitalista, esta sociedade com possibilidade de “administrada” se fez totalitária, preenchendo sutilmente todos os espaços públicos e privados da vida, mostrando-se de contestação difícil, pois tudo já está pronto e dado, devendo apenas ser descoberto e controlado, situação que nega o potencial transformador do pensamento crítico e, como referem os Frankfurtianos, é a volta ao mito por ratificar a ideia de destino.

A sociedade administrada, concepção de Adorno para o capitalismo, tem origem nos estudos de Pollock, também membro da Escola de Frankfurt, indicado por Max Horkheimer para pesquisas relacionadas a esse modo de produção nos anos 1930, para subsidiar as pesquisas dos membros do Instituto de Pesquisa Social. Para Pollock, diferente de

Adorno, a melhor expressão é “capitalismo estatal”, mesmo essa expressão podendo ocasionar equívocos por considerar ser o Estado único proprietário do capital (FLECK, 2015).

Nas pesquisas empreendidas sobre o capitalismo, Pollock chega à conclusão de que o capitalismo estatal surge da combinação de alguns métodos da economia de mercado com novas regras, sendo sua estruturação efetivada em cinco elementos: criação de um plano geral, o controle dos preços, a subordinação do lucro à planificação, a racionalização e, finalmente, a substituição dos meios econômicos pelos meios políticos. Assevera, ainda, que quatro características do capitalismo estatal demonstram sua superioridade sobre os demais termos utilizados, são elas: o capitalismo estatal é o sucessor do capitalismo privado; o Estado assume funções importantes do capitalismo privado; os interesses lucrativos não deixam de existir; e, principalmente, que o novo sistema não se confunde com o socialismo (FLECK, 2015).

Mesmo recebendo influência de Pollock, para Adorno, o capitalismo que adentra o século XX é aquele do “Mundo Administrado”, que, conforme o Frankfurtiano, não exerce um controle estatal apenas sobre a economia, mas sim em todas as relações sociais, pelos mais diversos mecanismos sociais, promovendo a submissão dos homens a um estilo de vida ligado ao prazer pelo consumo (FLECK, 2015).

Divergindo de Pollock, para Adorno, é a Economia e não a Política que tem predomínio na sociedade. É a Economia que imprime um estilo “específico de civilização cuja subsistência depende de uma forma de organização econômica dinâmica em contínuo crescimento e que não se encontra sob domínio direto e consciente dos homens” (FLECK, 2015, p. 28). Mesmo sendo o aspecto econômico a determinar os estilos e comportamentos de vida e, portanto, a dominação que impera na sociedade, contudo, não é apenas o econômico o obstáculo da emancipação, haja em vista essa determinação usar para sua efetivação a racionalidade que se torna instrumento a serviço desta.

Com efeito, o capitalismo que adentra o século XX, sob os auspícios do ciclo expansionista do capital proporcionado pelo regime de acumulação fordista, atinge o ápice numa conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial e pós-crise de recessão de 1929, estabelecendo como meta o crescimento econômico numa articulação entre intensa produtividade e aumento da capacidade de consumo das classes, tendo o Estado o papel de regulador das condições essenciais para a continuidade da produção capitalista e mediador das relações entre trabalhadores e patrões.

A regulação estatal ensejou um modelo de desenvolvimento econômico baseado na articulação entre produção e consumo, cabendo ao Estado a administração do fundo

público, tanto para o financiamento do capital, quanto para a reprodução da força de trabalho por meio das políticas sociais, ampliando mercados e preservando o poder aquisitivo da população, capaz de viabilizar o consumo de mercadorias e a dinamização da economia. Como assinala Pollock, no entanto, esse tipo de capitalismo em nada se relaciona com o socialismo, pois o motor do processo econômico continua sendo a busca do lucro e a valorização do capital e não a administração e planificação do sistema para produção de bens com valor de uso e satisfação das necessidades humanas (FLECK, 2015).

Conhecido como *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social, esse Ente Estatal por um lado, controlava áreas estratégicas, como petróleo, minério, energia e telecomunicações, e, de outra parte, garantia na esfera pública direitos como Educação, saúde, transporte, lazer, dentre outros, sem desvencilhar-se do capitalismo, provocando “um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas” (HARVEY, 1992, p. 125), dando continuidade à produção capitalista com intervenção na área social, ficando conhecido como os “anos de ouro do capitalismo”.

O Estado de Bem-Estar Social proporcionou anos de extraordinário crescimento econômico e garantias sociais aos países centrais, encobrindo antagonismos existentes na sociedade, vindo a estagnação nos anos de 1970 com a crise do petróleo e grave recessão econômica na conjuntura planetária. A reestruturação desta crise teve, dentre outras medidas, a reorganização das relações internacionais e descolonização dos países, lançando novas bases para emergência de outro tipo de capitalismo, desta vez não regulado pelo Estado - que se tornou mínimo, mas, pelo mercado.

Toda essa conjuntura tem reflexos na razão, provocando uma crise na reflexão e descredito em relação a potencial de transformação, já que, concomitante à estagnação do Estado de Bem-Estar Social, assistiu-se, também à queda do Muro de Berlim e ao colapso do socialismo no Leste Europeu, que se integrou a uma economia mundial única, dando a ideia de que o capitalismo, por chegar aos quatro cantos do Planeta, é a única opção possível, independentemente de suas crises. Não obstante a crise da razão, ao contrário do que poderia parecer, a Ciência, como poder absoluto, é fortalecida, porém não creditadas em seus objetivos novas possibilidades de ascensão humana, tampouco a solução para problemas como pauperização, violência e barbárie dentre outros, passando a imagem de problemas insolucionáveis, sendo estes naturalizados e impelidos ao conformismo.

Foi nesse clima de desanimo e apatia que o neoliberalismo, doutrina que postula um Estado mínimo e a reestruturação produtiva comandada pelo mercado, ganhou espaço e, auxiliada pela indústria cultural, se fixou na sociedade, disseminando valores dominantes,

manipulando indivíduos que, impossibilitados de uma reflexão de sua situação e do papel que podem desenvolver junto à transformação das estruturas, passaram a defender o bloco dominante no poder.

Mesmo não tendo podido presenciar o avanço do capitalismo no século XXI, já que faleceu em 1969, depreende-se que o pensamento de Adorno sempre esteve à frente de seu tempo, pois, desde a época da *Dialética do Esclarecimento*, assinalava a instrumentalização da razão, antecipando também características do capitalismo que vivenciamos hoje, denominado por Mandel como tardio¹⁰, em que a utilização dos instrumentos tecnológicos de comunicação e informação condensados num poder autônomo pela indústria cultural aprofundam a instrumentalização da razão e o fosso da dominação que tanto provoca comportamentos irracionais.

Válido é destacar a noção de que teoria adorniana, muito embora privilegie a crítica ao capitalismo, não se restringe à elaboração de categorias oriundas da essência econômica, mas vai além, ampliando a reflexão com a crítica do modo de razão prevalente, cuja dominação inerente provoca danos à natureza e ao indivíduo. Sua teoria, ao tempo em que incide na desigualdade, exploração e apropriação privada do trabalho coletivo, como consequência dos determinantes econômicos, também leva em conta a dominação abstrata e sem sujeito e a mercantilização das relações sociais, consequência da instrumentalização da razão situação que pode ser ilustrada pelo trecho da obra *Introdução a Sociologia*,

Em tais casos, o risco consiste em que, através da relação da sociedade ao passado ainda não determinado totalmente pela economia e não tão socializado como atualmente, se gera a impressão de que em tempos idos ou até mesmo de um modo geral e em qualquer circunstância, houve o predomínio do espírito na sociedade, e não, como podemos postular para a sociedade atual, justamente o predomínio do nexos econômico, ao qual entrementes também foram integrados os chamados fenômenos espirituais em toda sua abrangência (ADORNO, 2008a, p.338).

No concernente ao capitalismo tardio, cabe destacar o fato de que sua característica principal reside na financeirização da economia, para multiplicação de capitais fictícios pela rentabilidade dos juros, tendo como suporte as instituições financeiras (bancos, companhias de seguro, fundos de pensão, fundos mútuos e sociedades financeiras de investimentos) e como consequências a concentração do capital nas mãos de grandes grupos

¹⁰ Capitalismo Tardio é uma expressão cunhada por Ernest Mandel em 1972 para o terceiro estágio do modo de produção capitalista. Segundo o autor, o terceiro estágio tem início no final da Segunda Guerra Mundial e sucede os estágios do Capitalismo Concorrencial ou de Mercado e o Capitalismo Monopolista ou Imperialista. O Capitalismo Tardio é responsável pela reorganização das relações internacionais, acelerar a descolonização e lançar as bases para a emergência de um novo sistema econômico mundial. Maior aprofundamento pode ser visto em MANDEL (1985).

oligopolistas, a ampliação da concorrência entre os capitalistas em âmbito mundial e a imposição de taxas de juros consideravelmente superiores à capacidade de crescimento econômico dos países subordinados, fatores responsáveis pela estagnação dos anos 1980, período que os economistas denominam “década perdida” (IAMAMOTO, 2011).

Essa conjuntura é expressa pela relação entre bancos privados, agências multilaterais e governos e se exprime polarizada e de uma maneira diferente para os países desenvolvidos e para os subdesenvolvidos. Para aqueles, com poder de decisão nas mãos, significa a restauração da estabilidade econômica e retorno das formas de acumulação de capital. Já para os subdesenvolvidos, medidas de ajuste econômico são impostas, como forma de acesso a novos recursos provenientes de agências e bancos de crédito, bem como para continuidade da existência de dívidas para importação de produtos essenciais, especialmente petróleo, tudo isso à custa de altas taxas de juros consideravelmente superiores à capacidade de crescimento econômico desses países. Dentre essas medidas, destaque é feito para as reformas liberalizantes de abertura comercial, flexibilização dos fluxos de capital para o Exterior, redução do papel do Estado como agente econômico e ampliação do sistema financeiro pela criação de produtos e mercantilização de todos os âmbitos da vida, inclusive áreas de saúde, Educação e lazer (MOTA, 2009). Justificando-se pela necessidade da dinamização da Economia, a Ciência (Tecnologia) passa a ser aplicada à produção de bens de consumo, com ampliação do acirramento da concorrência entre os capitalistas em âmbito mundial, onde os grandes conglomerados devoram ou incorporam as pequenas empresas, tendo como consequências a privatização e a desregulamentação do mercado de trabalho, com desdobramento no desemprego, informalidade e precarização das relações de trabalho, fatores inerentes à acumulação do capital.

Toda essa situação impõe a regressão do sujeito, que, tragado pelo medo, principalmente do desemprego ante à implantação de novas tecnologias e automatização das modalidades de trabalho com redução de recursos humanos, se submete às degradantes maneiras de dominação e exploração, alimentando a concorrência e a rivalidade, o “[...] que transforma os homens em inimigos dos próprios homens, privilegiando, na lei da sobrevivência, o domínio dos mais fortes, dos mais ricos, dos mais armados”, num processo de autoconservação e adaptação do sistema que os devora (PUCCI, 2008, p. 122).

Ressaltar a noção de que toda essa agenda, decidida pelos países centrais e imposta periféricos, careceu, para sua implementação e conformação social, de apoio por um forte esquema de dominação da natureza e do homem, já instaurado com o respaldo da razão

instrumentalizada vigente, fortalecido e disseminado por via de ideários, como, por exemplo, o neoliberalismo.

É nesse sentido que ratificamos a antecipação do pensamento de Adorno, porquanto, para esse autor, essa situação significou a quebra das possibilidades do homem de ter experiências e apropriar-se subjetivamente dos bens culturais. Nas palavras de Adorno (ADORNO, 2016b, p. 3), “Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem”.

Em verdade, na sociedade administrada, cuja orientação se faz pelo modo de produção capitalista, a mercadoria e seu valor de troca, assume expressão máxima e se expressa no consumismo desejante e não necessário. Para perpetuar essa dominação, a sociedade administrada se utiliza da cultura, expressão genuína da construção histórica e social dos homens na sociedade para perpetuação de sua dominação. A cultura que, ao se desenvolver e se aperfeiçoar, é transmitida para as gerações por via da Educação, se confundindo com esta na práxis social, conforme Adorno (2016b), tem um duplo caráter, pois é autonomia, mas também adaptação do sujeito à vida real. Cabe ressaltar a noção de que essa adaptação, como percebe o autor, não se refere apenas a um comportamento conformista, mas um componente importante, por inserir o sujeito no âmbito da formação histórico-social, possibilitando o transitar entre variadas dimensões da vida social e, ainda, uma reflexão e conscientização das condições dadas, impulsionando a agir e transformar.

A cultura, característica que distingue os homens de sua condição natural, responsável pela constituição de seus mecanismos psicológicos e de dotar a consciência de conteúdos da atividade social concreta, nas condições da sociedade administrada, é cooptada e subjugada à razão instrumental. Nessa perspectiva, e referenciando-se em seu princípio fundamental, a troca, transforma a cultura em mercadoria e, para consumo desta, se utiliza da dominação da consciência que, sob forte pressão ideológica, se rende aos apelos das propagandas, passando a fazer da cultura um produto a ser consumido pelos sujeitos, que, sem questionamento e reflexão, assumem a informação disseminada como verdadeira sem mais poder de reconhecer e escolher princípios e valores para si próprio. Conforme Maar na introdução do livro *Educação e Emancipação* de Adorno,

Em primeiro lugar, há uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura. A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é

manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (ADORNO, 2011, p.21).

A cultura nas mãos da sociedade administrada do capital subverte a subjetividade humana e mascara a realidade, prometendo uma vida melhor e repleta de felicidade, cabendo a responsabilidade por este fracasso ou sucesso ao sujeito. Um exemplo pode ser descrito pelo bordão recitado no programa para crianças na televisão brasileira da apresentadora Xuxa Meneghel, que passava a ideia de que as conquistas na sociedade de classe não dependem das condições objetivas, mas apenas do esforço: “Eu quero, eu posso, eu consigo”.

A cultura na sociedade administrada se transforma, com efeito, em massificação produzida por uma indústria, a “indústria cultural”, e passa a atingir todos os campos e espaços da sociedade, dominando o modo de pensar e o comportamento das pessoas, controlando suas vidas, inclusive o lazer, que passa a ser visto como descanso e desobrigação, mas atendendo as mesmas disciplinas e regras do trabalho, que, ocultas pelo *glamour* e aparatos tecnológicos e disponibilizados pela indústria da diversão, são consumidos sem qualquer reflexão, esforço intelectual e autonomia, apenas para repor as forças gastas no trabalho com prazer imediato e fugaz, sem qualquer significado maior. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 28), a “diversão é o prolongamento do trabalho no capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se por de novo em condições de enfrentá-lo”.

A indústria cultural subjuga o indivíduo à homogeneização, direcionando e condicionando o pensamento para a imitação, com a conseqüente destruição do processo de individuação, substituindo a autonomia pela massificação, reprimindo e não dando ouvidos ao diferente, não proporcionando, portanto, espaços para que novas ideias e discussões sejam disseminadas, permanecendo o igual, a cópia, automatizando o pensamento e a reflexão, meios imprescindíveis à resistência ao estabelecido (VILELA, 2006).

Na perspectiva de Adorno, a indústria cultural, para atingir seus objetivos, conta com os produtos da indústria da cultura (cinema, rádio, revistas, publicidade, televisão etc.) que se uniformizam e se tornam universais, influenciando os homens que, transformados em consumidores, anulam seu poder de crítica e de autenticidade, dominando todo o seu ser e seu cotidiano, impondo o uso como condição para serem aceitos e benquistos na sociedade (VILELA, 2006, p. 27). Nas palavras dos autores da *Dialética do Esclarecimento*,

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres

do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade [...], se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos. [...]. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.119).

Outros elementos usados pela indústria cultural e que contribuem para ampliar com maior competência ainda a massificação da cultura são os computadores ligados em rede e aparelhos celulares andróides que conferem a tudo um ar de semelhança, de identidade, de uniformização, num processo de democratismo que nos lembra as palavras de Adorno, quando expressa a passagem do telefone ao rádio, tendo como consequência a separação dos papéis, ou seja, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel de sujeito, enquanto o rádio, mais democrático, transformou-os a todos igualmente em ouvintes, integrando-os autoritariamente nos programas, que, mesmo em distintas emissoras, são iguais uns aos outros (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Em todo esse aparato de comunicação e informação, a democratização da informação, aparentemente, se mostra avanço nas relações desiguais vivenciadas na sociedade de classe, contudo, como ressalta uma averiguação mais apurada, demonstra que a divulgação das informações não garante sua reelaboração subjetiva de maneira crítica, ao contrário, transforma o sujeito em expectadores em que os dramas das telenovelas são tratados com a mesma seriedade dos conflitos geopolíticos ou atentados terroristas, travestindo de uma mesma linguagem para todas as imagens, sejam de entretenimento, de informação, de política, numa estratégia que dispensa a criticidade (OURIQUE; TREVISAN, 2006).

Um aspecto importante ressaltado por Adorno é o fato de que a indústria cultural, com seus meandros e sinuosidades, não exclui a cultura, mas sim sobrepõe e sufoca esta com uma semicultura, inculcando nos indivíduos um sentimento de segurança e competência, quando, na realidade, o que eles possuem é uma experiência danificada com os fenômenos que, mediante autolimitação, têm a impressão de conhecê-los, perdendo a curiosidade sobre o real. Nestas circunstâncias o imediato se mostra como a única possibilidade de verdade.

Objetivando a manutenção e sobrevivência da indústria cultural, a manipulação se dá principalmente pela propaganda, que mostra um mundo fascinante inserido nos produtos, cujo consumo garante o sucesso e afugenta a fragilidade, a insegurança, a dor, o sofrimento, a feiura, na promessa de um verdadeiro mundo mágico. Inserido nesse mundo, o indivíduo é cooptado, reduzindo seu poder de crítica, imaginação e espontaneidade, a medida que se

ampliam o sentimento e o desejo de se inserir neste mundo quimérico, bem como o comportamento inconsciente que exclui o diferente e o novo.

A subtração da subjetividade pela indústria cultural é conceituada por Adorno como semiformação, pois muito embora o sujeito não tenha uma formação cultural rica e pluralizada, também não é totalmente ignorante, já que mesmo com a ausência de conhecimento o sujeito tem a potencialidade da crítica e da dúvida. Como explica Vilela (2006, p. 27), pela semiformação, a indústria cultural atrofia a capacidade dos sujeitos de fazer um contato efetivo com a realidade, a semiformação *deseduca* “os indivíduos no sentido de evitar que eles percebam - e usufruam - o que quer que seja de modo autônomo”.

Interpretando Adorno, Pucci (2008) acentua, que a semiformação não é um fenômeno puramente subjetivo, e não se explica por si mesma, mas sim por forças materiais de dominação sistemática que, pelos mecanismos ideológicos, pressionam o impotente indivíduo em seu processo de configuração ao sistema. Em termos gerais, significa o distanciamento e substituição do saber popular pelos interesses de mercado na produção cultural. Nesse processo, a classe dominada, influenciada e cooptada pelos valores dominantes, não consegue compreender a própria situação dentro da sociedade, tampouco visualizar seu potencial de transformação. Na concepção de Adorno, “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2016b, p. 16).

Vilela (2006) ressalta que a indústria cultural bloqueia com recursos crescentes, e cada vez mais sofisticados, a experiência das pessoas, e forja sua adaptação conformada e indiferente à ordem social. Essa experiência mediada pelos meios de comunicação de massa, se, por um lado, se responsabiliza pela divulgação de temas educativos, de outro, os esvazia e os banaliza, resultando desse processo o desaparecimento do potencial crítico, esclarecedor e criativo da Educação, produzindo, de fato, uma semicultura e uma semiformação.

Nessa concepção, os processos semiformativos da sociedade abarcam todas as dimensões da vida social e todas as camadas sociais, já que, antes mesmo da escolarização universal, todos recebem as ideologias da Indústria Cultural, que objetiva a formação de sujeitos alienados e incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade, situação que, por denotar o aparente como o válido, o falso como o verdadeiro, expropria o sujeito de pensar e reconhecer por si mesmo o mundo real. Nas palavras de Adorno, “Os sistemas delirantes coletivos da semiformação conciliam o incompatível; pronunciam a alienação e a sancionam como se fosse um obscuro mistério e compõem um substitutivo da experiência, falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída” (ADORNO, 2016b, p. 24).

A semiformação ajusta e adapta o sujeito por via dos mecanismos de mercado, o socialmente administrado invade o espírito receptivo das massas pelas consciências dos que foram excluídos do privilégio da cultura. Esse processo, como afirma Pucci (2007, p. 149), ao interpretar Adorno, é determinado objetivamente e não se inicia “mala fide” (má fé), mas envolve todas as instituições e, dentre essas, a escola, reproduzindo propostas curriculares, conteúdos disciplinares, metodologias e técnicas de ensino compatíveis com a semiformação, reforçando o comportamento obediente e conformista, transformando a Educação em um processo de desenvolvimento de consciências danificada.

Utilizada pela indústria cultural, promotora da semiformação, a Educação ocupa lugar estratégico na racionalidade instrumental, sendo chamada a participar da formação alienante, afastando-se de seu real objetivo, que é promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão (VILELA, 2006), tornando-se, também, mercadoria produzida e distribuída materialmente na sociedade.

No item a seguir, procedemos a uma reflexão a respeito da Educação nos moldes da semiformação, na certeza de que, para a conquista de uma formação que garanta a resistência e potencialize as situações de emancipação, necessários se fazem o conhecimento e a crítica imanente da Educação desenvolvida na sociedade administrada.

2.3 A produção da Educação sob a égide da sociedade administrada pela razão instrumental

A cultura é uma construção histórico-social que, articulada aos processos educativos, subsidia os indivíduos a um só tempo a se inserirem e a terem autonomia no contexto da formação histórico social.

A cultura tem estreita relação com a Educação, pois é pela Educação que os processos de cultura se desenvolvem e se efetivam. Não obstante, sob a sociedade administrada pela razão instrumental, as expressões da cultura deixam de ser produzidas autonomamente e como reflexivas e críticas, transformando-se em mercadoria com valor de troca, promovendo uma semicultura e desarticulando as condições que possibilitavam uma autêntica manifestação do homem na sociedade.

Disseminada pela indústria cultural, a semicultura na sociedade administrada ocasiona a falência da formação cultural, banalizando-a e transfigurando-a em bens culturais, que atingem todas as dimensões das relações sociais, promovendo, em vez de uma formação, uma semiformação. Esta semiformação ou *Halbbildung*, termo mais usado por Adorno

(2016b, p.16), “não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” e se contrapõe à formação, *Bildung*, que, segundo o Frankfurtiano, é responsável por promover o reconhecimento do indivíduo como participante e membro produtor da universalidade, derivando daí o crescimento e o fortalecimento de sua singularidade. Como expressa Adorno em *Teoria da Semicultura* (ADORNO, 2016b, p. 1-2),

[...] os sintomas de colapso da formação cultural se fazem observar por toda parte.

[...] a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Como pode ser constatado a *Bildung* (formação) não se restringe à Educação e, mais especificamente, à Educação sistematizada. De igual modo sua contraposição, *Halbbildung* (semiformação), também não se resume à falta ou incipiência da Educação. Em verdade, os dois fenômenos são mais complexos e devem ser compreendidos como conceitos constelatórios históricos fundamentais, que implicam, concomitantemente, o desenvolvimento da humanidade e das potencialidades individuais. Ressaltam Bandeira e Oliveira (2014) que o conceito de *Bildung* traz junto a si a ideia de um homem humanizado, enquanto a *Halbbildung* caminha na direção contrária, ou seja, para a barbárie, visto que ela reproduz o processo de reificação da consciência. Nesses termos, quando se fala em crise da formação cultural, esta vai além da formação educacional e instrucional, pois tem relação direta com a dominação da subjetividade e da consciência em todos os planos, seja na produção, seja na reprodução da vida. Quando se fala em crise, remete-se a crise da experiência formativa, gerada pela instrumentalidade da razão que, sob o domínio capitalista, redimensiona e supervaloriza a técnica, reificando consciências para sua continuidade. Como explica Vilela (2006, p. 54), interpretando Adorno, a crise

[...] é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação que é resultante da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado-instruído), porque a Educação é ela também, uma semi-educação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual. O indivíduo de Adorno perdeu o que há de essencial no humano – a capacidade de subjetivação, de solidariedade, de respeito, perdeu a dignidade. E, ainda, foi devido a essa alienação que foi possível o nazismo. A alienação do homem foi responsável pelo holocausto e pelos campos de concentração.

Nos moldes da sociedade administrada, a semiformação, *Halbbildung* se expressa pela reprodução da vida sob as condições de produção dominantes, impossibilitando que os sujeitos experimentem o mundo de maneira autônoma. Nessa perspectiva, a Educação e, em particular, a Educação sistematizada, dimensão da formação, *Bildung* ocupa lugar estratégico na racionalidade capitalista administrada.

Sob o escudo da semiformação, a Educação contribui para que as experiências sejam superficiais, sufocando a dimensão de autonomia e ampliando a dimensão adaptativa da cultura, reprimindo a vida pulsional dos sujeitos que se ajustam às demandas exteriores por meio de uma dominação interna para se adequar às exigências da vida em sociedade, o que enseja sofrimento e anulação para se afirmarem como sujeitos livres, principalmente, por se submeter a um sistema de trabalho que o oprime, tendo como consequência mal-estar e aversão inconsciente à própria cultura (PETRY, 2011, p. 46).

Guiada pela semiformação e alvo de consequências desse processo, a Educação direciona suas ações para que os indivíduos sejam educados cognitivamente e afetivamente para se subordinarem ao processo de semiformação cultural, o que lhe embute uma característica conformista e adaptativa (ZUIN, 1997). Conforme Maar (2003, p. 467), “a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital”.

Reduzida em seus objetivos e a serviço do sistema administrado que provoca a semiformação, a Educação se faz instrumentalizada e incapaz de refletir ou questionar seu papel dentro da sociedade, sendo submetida às exigências econômicas mundializadas totalitárias, imposta pelos centros hegemônicos que imprimem modelos para todos os países, mascarando a dominação pelo invólucro da modernização.

Assim, atendendo a fins específicos, a Educação na semicultura se realiza de modo fragmentado, voltada para apenas para a dimensão profissionalizante e capacitação de mão de obra no menor espaço de tempo possível, e os meios devem se direcionar para o alcance desses fins sem qualquer desvio.

Despindo-se de experiências autênticas, a formação educacional se faz esvaziada e se expressa pela instrução para realização de ações feitas automaticamente, sem reflexão e referência com os aspectos históricos e sociais, com ênfase nas técnicas, reproduzindo o padrão sem criatividade de propor e construir algo novo.

Integrada aos objetivos mercadológicos, a Educação mascara a deformação com a promessa de ensino para todos e de qualidade, quando, na verdade, responde a uma demanda

do capitalismo, de escolarização dos trabalhadores, para inserção no mercado, expandindo-se em instituições escolares, mas sem qualquer cuidado com infraestrutura, recursos humanos, formação de docentes e educadores de maneira geral, enfim, sem qualidade e fomento a reflexão, mas sim com o repasse de informações que visa muito mais a preparar para obtenção de um diploma ou para aprovação em seleções e não para a elevação da formação humana e constituição da autonomia.

Válido é lembrar que as exigências de Educação que tiveram início na implantação das sociedades industriais, pela necessidade de escolarização básica para movimentar a máquina, na atualidade, se ampliam, porquanto a conjuntura mostra índice alarmante de desemprego e disseminação de uma ideologia de necessidade de mão de obra qualificada para o mercado, devendo esta estar centrada na pessoa e focada na formação de competências instrumentais e técnicas capazes de desenvolver atitudes, iniciativas e comportamentos criativos.

Nesse processo, a Educação assume lugar privilegiado, por poder contemplar na formação ações que subsidiem o sujeito na capacidade para diagnosticar e solucionar problemas, tomar decisões, intervir no processo de trabalho, trabalhar em equipe e auto-organização, de modo a enfrentar situações em constantes mudanças, ou seja, de ter uma formação que lhe auxilie a continuar aprendendo, a continuar se capacitando.

É nesse contexto que a Educação, ao tempo em que se faz requisitada, é ressignificada pela instrumentalização com falsa valorização da reflexão e do pensamento, e assume um lugar central para todos, trabalhadores e patrões, por instrumentalizar a mão de obra para os diversos postos e, em último caso, subsidiar o empreendedorismo traduzido pelo capital como sucesso profissional que, se não usado pela empresa, será empregado para negócio próprio.

Em verdade, a Educação, assim como os interesses a que responde na sociedade administrada pelo capital, ou seja, a um mercado destinado ao lucro, são hipostasiados, passando a ideia de que a divisão entre planejamento e ação, bem como a captura do corpo do trabalhador tão recriminado no fordismo, foram superadas quando, na verdade, foram aperfeiçoadas, sendo o trabalhador cooptado para envolvimento no trabalho, só que agora por inteiro, corpo e mente, reproduzindo o dinamismo reificado na garantia da produção e reprodução da vida no capital, cujos desafios incidem na confirmação da mesmice de que o amanhã será essencialmente igual ao hoje, ou seja, de que o tempo histórico se petrificou.

É também nesse contexto que a Educação, transformada em mercadoria, passa a fazer parte de um mercado de serviços lucrativo que pode ser comercializada livremente e,

por conseguinte, concorrente, competitiva e bifurcada na qualidade do ensino que nas instituições públicas que se faz de modo incipiente pela falta de condições materiais, infraestruturais e humanas e nas particulares pela racionalidade econômica que se apresenta pela máxima produtividade ao menor custo, marcada pela relação de compra e venda, sendo valorizada pelo êxito nas seleções para ingresso nos melhores e mais rentáveis postos no mercado de trabalho.

Ante às necessidades de uma sociedade administrada, ávida por lucro, as empresas também se revestem do caráter educativo e investem em Educação. Um exemplo se reporta à Educação profissional, no âmbito da qual treinamentos, qualificação e capacitações são realizados pelas empresas, direcionando os conteúdos e as metodologias para suas necessidades pragmáticas imediatas, objetivando a formação de indivíduos para se adequarem aos seus perfis, sem qualquer relação histórico-cultural, contribuindo para a crise da Educação e deformação na formação cultural.

Assemelhada à divisão social do trabalho, toda essa Educação, característica da sociedade da semiformação, se faz dividida em disciplina que fragmenta a compreensão mais geral se detendo em questões específicas sem nenhuma relação com aspectos históricos e sociais nos quais os conteúdos foram produzidos. Ressaltam Bandeira e Oliveira (2014, p. 38) que, no âmbito das instituições de ensino, os currículos são flexibilizados, mantendo apenas um núcleo básico para cada curso e eliminando disciplinas de formação complementar e, com isso, a possibilidade de uma formação humana integral. Os autores ressaltam que,

Na própria maneira como são distribuídos os conteúdos nos currículos escolares, apresentados de forma reduzida, fragmentada, sem a presença de uma estrutura que viabilize ao aluno sentir-se desafiado a penetrar em suas profundezas, o que se percebe é a lógica quantitativa, que valoriza a quantidade de informações em detrimento da possibilidade de síntese dos conteúdos e sua inserção na realidade dos educandos, o que é exigido é a memorização de fórmulas, datas e nomes que muito rapidamente serão esquecidos diante da apresentação de um novo conteúdo, sem a preocupação de relacionar estas informações com interesses históricos e sociais dos alunos (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2014, p.33).

O contexto mercantil da Educação e da semiformação tem graves consequências, “é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural” (ADORNO, 2016b, p. 23), pois “proporcionam às massas uma relação superficial com a cultura e não chega a se constituir em uma experiência para os indivíduos”, atrofiando neste as capacidades que possibilitam uma formação (PETRY, 2011, p. 20).

Para Adorno, a semiformação é até pior do que a ignorância, já que esta aponta haver ainda algo a ser conhecido, ao passo que a semiformação é uma formação danificada e

presunçosa, pois passa a falsa aparência de conhecimento dos sujeitos que se sentem instruídos. Para Adorno,

A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia - qualidade que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados - podia levá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 2016b, p. 16).

Com efeito, o indivíduo formado nos moldes da semiformação é aquele que demonstra estar bem informado e ter um acúmulo de conhecimentos, porém desconexos, superficiais e acríticos, emitindo opinião com suporte no que acredita, sem qualquer vínculo com uma tradição de fundamentação de conhecimentos. Como ressalta Adorno (2016b, p. 26), conhecer uma sinfonia ou algumas obras filosóficas não faz as pessoas terem formação cultural, contribui, sim, para lhe dar prestígio e alimentar seu narcisismo coletivo e adotar ares de informado e de estar a par de tudo, no entanto, para uma efetiva formação cultural, se exige muito mais, impõe-se o confronto e a incorporação do sentido do objeto, fundindo na sua consciência e subjetividade, estabelecendo conexões e dando sentido a sua vida e à realidade que o cerca.

O semiformado, na medida em que está excluído da cultura e, ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda cultura *sui generis*, não oficial, que, por consequência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural: o mundo dos livros que não deixa nas estantes sem ler que parecem ser igualmente a-históricos e tão insensíveis perante as catástrofes da história como seu próprio inconsciente. E, da mesma maneira que este último, a semiformação aparece como isenta de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica (ADORNO, 2016b, p. 26).

Aquele que é fruto da semiformação “transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é” (ADORNO, 2016b, p. 24) e, embora tenha um cabedal de cultura e sensibilidade estética, seu conhecimento não tem qualquer relação com as experiências de vida e com a subjetividade, elementos responsáveis pela impressão na experiência individual. Ao contrário, se expressa pela banalização do cotidiano e apropriação dos bens culturais e, como tal, insensíveis ao sofrimento humano. Nas palavras de Adorno (2016b),

Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e, no entanto, puderam encarregar-se tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais, a humanidade e tudo o que lhe for inerente, enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado

da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação.

Nesse contexto, Adorno (2016b, p.15-16) refere que “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter fetichista da mercadoria”, o que significa em outras palavras que, sob as exigências da sociedade administrada pelo capital, a cultura se massifica e se imediatiza, perdendo o sentido da totalidade em suas produções, que passam a ser vistas como produtos independentes de seu produtor, fragmentado o processo cultural e danificando a subjetividade. Nessa inversão do social como natural, onde os produtos passam a ter vida própria e a configurar valor de troca, os sujeitos inseridos nesse processo de semiformação facilmente se tornam vulneráveis ao poder do consumo, internalizando comportamentos e imagens propagados pelos produtos, passando a criar necessidades mercantilizáveis para tê-los.

Pelo caráter fetichista, a indústria cultural mascara as desigualdades com a ideia de oportunidade para todas as classes, como se a formação estivesse à disposição, bastando para sua conquista esforço, quando, na verdade, o que está disponível são produtos acessíveis na maioria das vezes por um alto custo e incapazes de provocar a fusão com a subjetividade já que, para tal, necessário se faz a autentica formação cultural não realizada em virtude das condições objetivas terem sido negadas.

A semiformação não se resolve com a democratização e popularização de obras culturais ou com reformas pedagógicas isoladas, embora estas ações sejam importantes. Ressalta Adorno que a semiformação, por estar disseminada em toda a sociedade, tem solução complexa, tendo em vista “seu estabelecimento está tão de acordo com os interesses decisivos e se adequam tanto às manifestações culturais atuais, que sua representatividade se impõe, mesmo sem a chancela da estatística”. Assinala ainda, o Frankfurtiano que, para agravar essa complexidade, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada é a formação cultural tradicional (ADORNO, 2016b).

Assim, a solução para superar a semicultura não pode se limitar a uma área isolada, como Educação, tampouco aos aspectos racionais, tendo em vista que, desde o nascimento, o indivíduo foi condicionado a internalizar na instância do inconsciente uma subjetividade danificada que fragiliza a reflexão e a análise, indicando conformação e adaptação. Tal superação tem estreita relação como o “espírito objetivo” e exige coragem e dedicação mais profunda do espírito para renunciar às formas de dominação imposta, que não se refere à recepção autodidática, mas a referências com a totalidade que foram esvaziadas e substituídas por imagens ocupantes deste lugar de sentido.

Cabe ressaltar a ideia de que a genuína formação ou *Bildung* conforme a concepção adorniana não se faz apenas com a superação da semicultura, mesmo esta sendo imprescindível nessa conquista. Como lembra Adorno (2016b), para que a verdadeira *Bildung*, como formação tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva, possa verdadeiramente se efetivar, necessário se fazem as condições objetivas que a promovam, caso contrário, mesmo “aqueles milhões que antes nada sabiam a respeito dos bens culturais e que passam a ser inundados por eles” (2016b, p. 8), em virtude de sua má preparação, não conseguem adentrar sua autêntica expressão, continuando na superficialidade sem verdadeiramente dar sentido ao que tem sentido.

Na direção da conquista da formação, reforça Adorno (2016b) que “nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos.” Dentre esses pressupostos, estão a autonomia e liberdade, o que nos leva a inferir que, para a formação vir realmente a se efetivar como construção histórica e social, uma transformação das estruturas que regem a sociedade em vigor se faz necessária.

Entendemos, com efeito, que, sendo a formação nos moldes pensada pelo Iluminismo, uma utopia, não se pode desistir dela, devendo-se insistir na sua realização, para que não se sucumba à dominação existente na sociedade. Nessa perspectiva, a formação assume lugar central, por se constituir como horizonte no qual a teoria e a prática se orientarão para conquista de uma sociedade emancipada, onde os indivíduos possam ser livres e autônomos (PETRY, 2011).

Para Adorno (2016b), não obstante a situação vigente de semiformação supera-la é possível, pois a integração das pessoas a esta condição não se faz total. Para ele, “é possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação”, percebendo-se como sujeito ativo além do imediato.

Decerto, a efetivação da *Bildung* carece de um processo de contestação e negação do vigente, para que o sentimento de desconfiança sobre essa realidade possa surgir, dando origem às condições de resistência e de realização de um verdadeiro projeto cultural. É nesse sentido que Adorno aposta no potencial de resistência dos sujeitos nas dimensões individual e coletiva, para que possam realizar experiências formativas e assim refletir e desenvolver uma crítica sobre os mecanismos sociais de dominação, ampliando seu conhecimento e elevando seu potencial de autonomia, como possibilidade e indicativo de superar esta situação. Para o autor, “a única possibilidade de sobrevivência que resta a cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2016b, p. 27).

Nesse processo, a Educação muito pode contribuir por poder criar espaços para que o questionamento e a reflexão possam se desenvolver continuamente.

Não é demais reforçar que, ante a situação imposta pela indústria cultural e a semiformação provocada por ela, Adorno propõe o resgate da autonomia do homem pelo esclarecimento, tendo a Educação neste processo papel fundamental, por articular conhecimentos teóricos e práticos e fomento de experiências formativas que subsidiem a conquista de autonomia para o enfrentamento e busca de soluções das questões que se exprimem na sua existência, de modo crítico e reflexivo.

Assim, conquanto a Educação esteja limitada pela semiformação e contribua para reprodução e perpetuação desta situação, ela não se apresenta isenta de contradições e fissuras, revelando sua natureza contraditória, quando submetida ao crivo da análise crítica. Como assinala Adorno (1994, p. 48), “na sociedade industrial de troca nem tudo que pertence à sociedade pode ser imediatamente deduzido de seu princípio. Ela encerra inúmeros enclaves não capitalistas”. Assim, pelo fato de a Educação possuir uma potencialidade que pode se voltar para a resistência, ela muito pode contribuir para que a lógica que empreende esse processo seja negada e contestada e uma verdadeira *Bildung* possa sair do campo da utopia e se tornar realidade.

3 A EMANCIPAÇÃO PELO ESCLARECIMENTO. O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo discutimos a proposta de Adorno para uma sociabilidade livre, plena e dotada de sentido, mediante de uma práxis elevada. Demonstramos que a emancipação como esclarecimento é capaz de produzir nos homens uma reflexão crítica, articulando numa unidade o particular e o universal para se guiar por si próprio, sem tutela na sociedade. Apresentamos a Educação como um dos veículos indispensável de resistência à sociedade administrada e construção de um sujeito autônomo para vivência nessa sociedade livre.

3.1 Emancipação e esclarecimento – *Aufklärung*

Muito embora tenham Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, realizado uma crítica à razão que chegou à Modernidade, mostrando a sua instrumentalização e deturpação pelo modo de produção capitalista, é ainda a razão esclarecida - *Aufklärung* para os Frankfurtianos, a esperança de transformação, pois é pelo pensamento crítico-reflexivo que os homens podem conhecerem, criticarem e se posicionarem ante a submissão da razão totalitária vigente, visualizando perspectivas de mudanças. Como expressam os autores, “só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

A preocupação de Adorno com a emancipação tem origem na promessa de autonomia e liberdade surgida no Iluminismo, porém concretizada de modo contrário pela dimensão instrumental, como apoio à lógica cultural do sistema capitalista, cujo fim único é o mercado e o lucro. Para esse autor, esta razão imprimiu um domínio racional sobre a natureza e irracional sobre o homem, legitimando atitudes autoritárias e de dominação, desaguando em distintos fenômenos de barbárie, como o fascismo e o nazismo, na primeira metade do século XX.

A denúncia do Frankfurtiano se apoia, assim, na mistificação do esclarecimento - *Aufklärung*, surgido no Iluminismo, que libertou os homens da tutela dos tronos e altares, porém regrediu, perdendo sua reflexividade e a capacidade de julgamento sobre si mesma, desvirtuando o pensamento e as ações, tornando os homens meras engrenagens de um mecanismo autônomo capitalista, que permite que a produção de mercadorias, em vez de

satisfazer as necessidades humanas, responda às exigências de expansão da produção para o mercado e para o lucro.

A teoria de Adorno tem como fundamento à crítica a racionalidade instrumentalizada, que aniquila as qualidades das relações, mas também ao capitalismo como sistema injusto e opressor, causador das desigualdades e desrealização dos indivíduos que se reduzem a meras engrenagens do mecanismo de produção, se alienando das suas condições reais de vida social. Sua crítica vai de encontro ao domínio e controle das estruturas e mecanismos sociais de modo impessoal pelo capitalismo, onde o homem não controla tais processos, ao contrário, é controlado por este, se deixando levar por uma vida lesada e danificada, significando que

[...] mesmo aqueles que mandam, e que podemos entender como os capitalistas, estão sujeitos à dominação econômica. Por conseguinte, mesmo eles são meros suportes do mecanismo de valorização e estão sujeitos aos desmandos de tal mecanismo, em vez de se servirem dele a seu bel-prazer (FLECK, 2015, p. 99).

A crítica adorniana ratifica, portanto, o materialismo histórico marxiano no predomínio da esfera econômica como condicionante da consciência e do inconsciente dos indivíduos, que os faz consentir que o capitalismo e o desenvolvimento engendrado pela Ciência e Tecnologia, no lugar de produzir o desenvolvimento da civilização, provoque a desumanização e a regressão do homem que vive cercado de tecnologia e cego e ignorante em razão da fome e do sofrimento humano.

Para Adorno, a razão esclarecida que chega à Modernidade é esvaziada de crítica e retorna, assim, aos mitos e, do mesmo modo que esses buscavam conformar e mimetizar a realidade para enfrentamento e eliminação do medo do desconhecido, aqueles regridem, à medida que buscam dominar os fenômenos, exercendo uma nova alienação, porém desta vez pela padronização, classificação e ordenação, tendo como referência absoluta a Ciência, cujo conhecimento se faz pela observação da repetição que pode ser totalmente conhecida, não deixando lacunas desconhecidas que possam provocar medo. “De antemão, o esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Na verdade, essa regressão, para os autores da *Dialética do Esclarecimento*, confirma que mito e racionalidade não são totalmente diversos, e tampouco que o esclarecimento é fruto de um período fixo e determinado da história, já que ambos têm como origem a busca de explicação da realidade.

Compreende-se, com efeito, que a promessa de autonomia da razão esclarecida converte-se em domínio da natureza e do homem que, coisificado, se individualiza e luta pela sobrevivência, esquecendo princípios de genericidade humanos, o que para Adorno repercute no afrouxamento dos laços afetivos e de fraternidade, transformando a solidariedade em indiferença e suprimindo a dor, cuja contraposição repercute na solidão e vulnerabilidade à manipulação e, conseqüentemente, ao fortalecimento do capital. Nas palavras do autor, "o sujeito devolvido a si mesmo, separado do seu outro por um abismo, seria incapaz de ação" (ADORNO, 1995, p. 203).

A emancipação, para Adorno, significa, portanto, a libertação da dominação e do alheamento do homem das suas condições reais de vida social, pela capacidade humana de guiar-se por si próprio e construção de uma sociabilidade plena de sentido, não se relacionando apenas com os aspectos de justiça e equidade econômica, mas também com liberdade e autonomia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Por privilegiar a autonomia e a liberdade, Adorno retoma de Kant a concepção de esclarecimento, entendida para este pensador como a saída dos homens de sua menoridade, da qual é o próprio culpado, pela capacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 2005, p. 63-64).

O retorno do autor a Kant se faz por compreender que o esclarecimento é um meio não apenas para o conhecimento, mas também para o compromisso de reflexão e a ação ética, tomando para si a responsabilidade que lhe cabe sobre os rumos sociais que vão se constituindo na realidade, de modo que esses não aconteçam irrefletidamente. Para Adorno (1995), é a autorreflexão que leva o sujeito a superar o conceito culposos de menoridade, já que irrompe com a ação cega que tem seus fins fora de si e o abandono da ingenuidade como passagem para o humano.

Para Kant, a razão assume papel fundamental se o homem faz uso desta capacidade e assume uma posição frente as suas crenças e as opiniões dos outros, avaliando-as por si próprio. O pensamento de Kant implica assim no primado da razão moral, ou seja, da práxis humana de um agir baseado em critérios racionalmente escolhidos.

Cabe destacar o fato de que, em Kant, não é a razão que “orbita” em torno do sentido dos objetos, mas é a atividade racional (luz, sol) que constrói o sentido deles. Portanto, o conhecimento da verdade é uma construção da atividade racional humana, contudo, mesmo o pensamento sendo o reino da liberdade, pois supostamente não há como oprimir o pensamento, ainda assim, esse lugar também pode ser o local da tutela e do direcionamento, o *locus* a que o indivíduo está sujeito a outro e não ao seu próprio pensamento.

No texto intitulado “Resposta a pergunta: que é o iluminismo?”, Kant (2005) assinada que pensar é uma tarefa aborrecida e se tenho alguém que possa fazer isso por mim não preciso me esforçar e esse costume tem feito os homens permanecerem na menoridade incapaz de servir-se do seu próprio entendimento, como se fosse algo normal, ou natural. Para o autor, a tentativa individual de sair da menoridade é um processo árduo e, como os indivíduos não estão habituados ao movimento livre, uma tentativa seria um salto inseguro sobre o mais pequeno fosso. Assim, poucos são os que conseguem por eles próprios arrancar a menoridade mediante a transformação do seu espírito. Paradoxalmente, assevera ser perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça e nesse sentido propõe uma espécie de chamamento, de tarefa para a humanidade: “Sapere aude”, ou “ousa saber”, que significa, tenha coragem de fazer uso do seu entendimento. Esse chamamento do autor tem como fundamento a faculdade da razão, do entendimento que é ensejada a todo indivíduo. Para tal aponta, na *Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática e Crítica do Juízo*, a autonomia teórica (conhecimento científico), autonomia moral (ética) e autonomia do juízo (relação entre indivíduo e comunidade), respectivamente, a condição de liberdade e consequente emancipação.

O esclarecimento de um público por si próprio, segundo Kant, será feito quando lhe for dada a liberdade (KANT, 2005), pois, mesmo sendo um processo difícil, nas grandes massas, além dos tutores, haverá alguns indivíduos que têm a capacidade de pensamento próprio e, ao terem saído de sua menoridade, espalharão ao seu redor a capacidade que cada ser possui de pensar por si mesmo. Evidente é que esse não é um processo rápido, ao contrário, se faz progressivamente, mediante o uso do entendimento.

Não é demais lembrar que fruto da conjuntura histórica iluminista, Kant, um dos colaboradores da Teoria do Conhecimento, concebe o homem como um imperativo categórico, ou seja, como um sujeito com fim em si mesmo, eminentemente moral que, por vontade livre, pode escapar da ordem natural e se constituir como ser autônomo, capaz de dar respostas racionais aos problemas de sua época, bastando para tal o uso da racionalidade, que,

sem influência de crenças ou preconceitos, pode construir uma sociedade livre e emancipada, muito embora uma teoria da ação para alcance coletivo desse ideal não tenha sido por Kant sugerida.

Divergindo de Kant, e como já referido, os Frankfurtianos avaliam o uso da consciência na Modernidade, como não havendo logrado os resultados pretendidos, pois livrou os homens da tutela dos reis e do clero, contudo, incidiu em nova submissão, pela Ciência. Decerto, com o advento da mercantilização e assalariamento do trabalhador, a cultura de formação integral iluminista se deturpa e se massifica pela orientação mercadológica, dando origem à indústria cultural e à semiformação, determinando novas maneiras de subjetivação.

É por esta razão que, para os Frankfurtianos, a saída da menoridade não se faz apenas por preguiça ou covardia, como pensava Kant, porquanto são os indivíduos desde a infância, submetidos a mecanismos que exercem controle e direção no pensamento e ações humanas, como, por exemplo, a propaganda exercida ininterruptamente pela indústria cultural, que mascara a realidade.

Para os Frankfurtianos, a indústria cultural antecipa para os indivíduos os esquemas e as representações da sociedade de maneira estereotipada, impedindo de enxergarem por si próprios a realidade, visando à padronização e à uniformização dos pensamentos e ações.

A um só tempo se identificando, mas também divergindo de Kant, Adorno enfatiza a ideia de que a conquista da emancipação depende do pensamento crítico-reflexivo, contudo, essa conquista não consiste em desenvolver capacidades inerentes aos indivíduos como defendia o Pensador iluminista, mas em criar uma sensibilidade para a resistência. Assim, para a emancipação, necessário se faz, “formar um caráter capaz de se opor à barbárie e à violência”, conquistado por meio de um pensamento crítico e atento a si mesmo (PETRY, 2011, p. 73).

Decerto, é pela capacidade de interpretar a realidade que esta pode ser modificada. Para auxílio dessa interpretação, de grande importância é a teoria que, iluminando as ações, imprime um caráter elevado a essa práxis. Caso contrário, ela se fragiliza, se tornando falsa práxis, resumindo-se num ativismo, respondendo ao simples questionamento do “que fazer”. Como ressalta Adorno, “práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que fracassar e, segundo seu conceito, a práxis deveria realizá-lo. Falsa práxis não é práxis” (ADORNO, 1995, p. 211).

A teoria pela capacidade de desvelar a aparência e mostrar sua essência indicando que a realidade não é apenas um dado em si, mas construção social, se revela um meio importante para superar a reificação e a emancipação. A teoria que se configura como reflexão e análise da realidade, proporcionando o desvelamento das contradições da organização estrutural da sociedade de classe, não se destina à aplicabilidade ou praticidade, mas ao tensionamento, posicionamento e referência para uma práxis dotada de sentido. Nas palavras de Horkheimer (1975, p. 149), a teoria é “a face intelectual do processo histórico de emancipação do proletariado”.

A teoria, a medida que contribui para pensar as condições estruturais vigentes, orientando uma práxis emancipatória, transforma as relações entre teoria e prática, pois dota o pensamento de algo mais que registros e sequências de aparências, incidindo nas ações junto às lutas sociais como uma necessidade consciente e adequada. Como explica Horkheimer (1975, p. 153),

O comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade. A construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, e, ao mesmo tempo, a ideia de autodeterminação do gênero humano, isto é, a ideia de um estado onde as ações dos homens não partem mais de um mecanismo, mas de suas próprias decisões. O juízo sobre a necessidade da história passada e presente implica na luta para a transformação da necessidade cega em uma necessidade que tenha sentido. O fato de se aceitar um objeto separado da teoria significa falsificar a imagem, e conduz ao quietismo e ao conformismo. Todas as suas partes pressupõem a existência da crítica e da luta contra o estabelecido, dentro da linha traçada por ela mesma.

A teoria tem assim um papel fundamental no processo de emancipação, e, como tal, tem de estar atenta aos movimentos da estrutura social da qual estabelece a crítica imanente e, muito embora não tenha como encaminhar transformações em virtude das condições estarem bloqueadas, é mérito seu pensar e reconhecer as contradições da sociedade de classe vigente, iluminando o caminho da emancipação num prognóstico para um futuro digno e livre da dominação para a humanidade. Como refere Adorno (1995, p. 206), a teoria já “é uma forma de práxis”, pois o pensamento “é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio a realidade”. Em entrevista a revista *Der Spiegel*, em 1969, Adorno ressalta que:

[...] creio que uma teoria é muito mais capaz de ter consequências práticas em virtude da sua própria objetividade do que quando se submete de antemão à prática. O relacionamento infeliz entre teoria e prática consiste hoje precisamente em que a teoria se vê submetida a uma pré-censura prática (ADORNO, 2003, p.132).

A teoria assume em Adorno papel relevante. Na *Dialética do Esclarecimento* ele assevera que “Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995, p. 210), indicando que pensar é por resistência, é questionar o instituído e ir além do questionamento é intervir. Como interpreta Pucci (2001, p. 12), o pensamento para Adorno, sempre que alcança algo importante, produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Ressalta esse autor que “o pensamento que tateia o objeto em suas diferentes partes, que dele se aproxima insistentemente, que desnuda sua intimidade, não se contém na pura observação, ele quer levar avante seu processo de intervenção”.

Como anota Maar (2011), na introdução do livro *Educação e Emancipação*

A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento - que não são acidentais - e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a Educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (MAAR, 2011, p.12).

É válido lembrar que Adorno não tem uma concepção de como seria a sociedade emancipada, tampouco uma fórmula para alcançá-la. Aliás, em coerência com sua teoria, expressa principalmente quando da discussão com Karl Popper e de sua oposição ao positivismo, se recusa a uma proposição positiva de sociedade, por valorizar a crítica da realidade, acreditando ser a situação vigente e sua negação a impulsionadora e norteadora das mudanças a serem implantadas na sociedade (ADORNO, 1996). Em entrevista à revista *Der Spiegel*, em 1969, Adorno responde,

Diante da questão “que fazer” eu na realidade só consigo responder, na maioria dos casos, “não sei”. Só posso tentar analisar de modo intransigente aquilo que é. Nisso me censuram: já que você exerce a crítica, então é também sua obrigação dizer como se deve fazer melhor as coisas. Mas é precisamente isso que eu considero um preconceito burguês. Verificou-se inúmeras vezes na história que precisamente obras que perseguiram propósitos puramente teóricos tenham modificado a consciência, e com isso também a realidade social (ADORNO, 2003, p. 133).

Embora não tenha um receituário para emancipação, Adorno não deixa de acreditar na superação das condições estruturais da sociedade vigente, porquanto a realidade é produto da práxis social dos homens e, se esta se faz reificada, a sua desconstrução e transformação para a conquista da liberdade também podem pela práxis ser conquistadas.

Essa mudança implica a produção de novas relações entre os homens e a natureza na superação da razão instrumentalizada, marcada pela classificação, identidades e, conseqüentemente, quebra das estruturas de classe que reveste a sociedade capitalista vigente,

numa verdadeira produção da racionalidade, mais reflexiva, que subsidie a apreensão das qualidades específicas dos objetos, indicando experiências mais refinadas e que lhes produzam sentido, podendo exercer a sua liberdade e, conseqüentemente, ser livres e se determinarem.

Esse caminho, para Adorno, não se faz pela revolução nos termos comumente entendidos, ou seja, pela tomada violenta do poder, pois isto seria reproduzir a violência e barbárie combatidas, mas por uma atitude de resistência expressa pelo aprofundamento da reflexão e produção teórica, para maior diagnóstico e conhecimento da realidade, e iluminação da práxis ético-política, em momentos em que antecedem a conquista das condições objetivas revolucionárias e de uma práxis que possa suplantar a dominação em vez de reproduzir o existente. Como refere Adorno (ADORNO, 2003, p. 134),

[...] tenho as mais graves reservas contra qualquer uso da violência. Eu teria que renegar toda a minha vida - a experiência sob Hitler e o que observei no stalinismo - se não me recusasse a participar do eterno círculo da violência contra a violência. Só posso conceber uma prática transformadora dotada de sentido como uma prática não violenta.

Cabe destacar, que Adorno não nega a revolução e as possibilidades por ela advindas, contudo entende que a realização desta exige um momento com as condições, como, por exemplo, quando Marx e Engels clamavam à prática revolucionária no Manifesto Comunista e o proletariado ao qual se dirigia “não estava integrado: a olhos vistos se empobrecia enquanto que, do outro lado, o poder social não contava ainda com os meios para se afirmar, em casos graves, como uma força avassaladora” (ADORNO, 2016a, p. 9). Nesse sentido, ressalta serem as possibilidades de revolução na hodierna sociedade bloqueadas, em virtude, primeiro, de o proletariado estar integrado e não mais constituir força inconciliável com a sociedade capitalista e, depois, pelo poder social possuir condição suficiente não apenas com a força física, mas também psíquica, para sufocar qualquer ato revolucionário e dar continuidade de seu domínio e permanência.

Válido referir que essa integração não significa uma superação dos conflitos de classe. As classes seguem existindo e se contrapondo umas às outras, apesar de nenhuma delas possuir uma extraterritorialidade ou ser uma força inconciliável com a sociedade. A integração das classes à sociedade pelo poder de compra e consumo que a classe dos trabalhadores conquistou repercutiu também na subjetividade, provocando a assimilação dos preceitos que foram disseminados, substituindo os valores próprios e autênticos pelos dominantes.

Em verdade, essa integração não nega a existência das classes, pois, como acentua Adorno (1986), esta é uma condição objetiva, contudo, ofusca a realidade, impedindo o surgimento da consciência de classe nos termos marxianos em que o reconhecimento desta se daria pelo crescimento incessante da miséria. Como expressa Adorno (1986, p.67),

Se a teoria da miséria crescente não foi demonstrada à la lettre, ela se confirmou, porém, no sentido não menos assustador de que a falta de liberdade, a dependência de um instrumental que escapa à consciência daqueles que dele se utilizam, estende-se universalmente sobre os homens. A tão deplorada falta de maturidade das massas é apenas o reflexo do fato de que os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua vida; tal como no mito, sua vida lhes ocorre como destino.

Decerto, no período de ouro do capitalismo, os trabalhadores conseguiram elevar seu padrão de consumo e compra, e as lutas em torno das desigualdades foram minimizadas, trazendo resquícios desses princípios para a atualidade, mascarando uma visão clara da realidade e da dominação, imprimindo um certo comodismo ante as crises do capital e seus reflexos no cotidiano dos trabalhadores, que se mantêm apáticos e com pouco poder de organização e luta. Como assinala Adorno (2011, p. 122), em *Educação após Auschwitz* “nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação”, ou seja, quanto mais integrados os indivíduos estiverem à sociedade, maior o poder de coação e menor é o poder de contestação da realidade.

Com efeito, a integração cuja estrutura de sentido se faz determinada pela indústria cultural, manipulando os sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos, como refere Adorno, cooptam os sujeitos com conteúdos irracionais e conformistas, “no primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses do existente” (ADORNO, 2011, p. 21).

Embora estejam as condições de transformação do todo bloqueadas por tempo indeterminado, Adorno e Horkheimer (1985) não desprezam a luta cotidiana para essa conquista, mesmo ela estando distante, ao contrário, a resistência, assim como as pequenas melhorias, são consideradas como potencial contra a dominação e a integração, pois, além de se constituírem em precondições para melhorias seguintes, reforçam a resistência e a autonomia dos indivíduos preparando-os para momentos mais propícios em que a emancipação possa realmente ser efetivada.

Superar a situação de dominação para Adorno consiste, assim, na reflexão dos fatores que incidiram no deturpamento da razão e conseqüentemente no consentimento da

realização da violência, para proposição de alternativas de instauração de uma racionalidade que suscite a liberdade e a justiça social. É pelo esclarecimento que os homens podem refletir e se reconhecerem como engrenagens de um mecanismo cego e impessoal e voltar a ser sujeitos autônomos. Nesse esforço, o autor constata o papel do pensamento crítico reflexivo e propõe o esclarecimento como meio não apenas para o conhecimento, mas também para o compromisso dos homens em relação à reflexão e às ações éticas, tomando para si a responsabilidade que lhe cabe sobre os rumos sociais que vão se constituindo, de modo que esses não aconteçam irrefletidamente.

Esse processo, como refere Petry (2011), não se resume à “criação” do indivíduo emancipado, mas vai além, na busca de criação de um espaço social em que esse ideal possa se desenvolver continuamente, onde o esclarecimento se constitua como processo de desmistificação de “verdades”, de entendimento sobre os mecanismos sociais atuantes na formação da subjetividade para que se possa resistir a dominação.

A conquista desse espaço social, como refere Maar (2011) na Introdução do livro *Educação e Emancipação*, não se faz apenas pela transformação da esfera econômica, mas depende em grande parte da subjetividade humana, onde residem as formas de submissão e dominação, devendo estas ser também objeto da formação. Conforme o referido autor, este espaço

[...] precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação (MAAR, 2011, p.19).

Cabe destacar que, mesmo estando as condições objetivas para uma mudança radical das estruturas que sustentam a sociedade vigente inviabilizadas, e sendo o homem refém da dominação e reificado pelas imagens que se disseminam na indústria cultural, Adorno (1985) não deixa de acreditar na possibilidade de transformação, ratificando que sua efetivação se faz pelo esclarecimento e reflexão crítica sobre a realidade. Neste sentido, válido é explicar que, para o autor, mesmo estando o homem lesado e danificado em sua vida, a crítica e resistência são possíveis, haja vista a dominação não conseguir estar presente no todo social, sendo possível identificar indivíduos que percebem as contradições, não aceitando a dominação como natural, mas como criação humana, desencadeando pela sua práxis lutas

sociais, se não para a transformação das estruturas, pelo menos, para melhorias e avanços nessa direção (ADORNO, 2016b).

Essas pessoas não totalmente integradas à sociedade, pois, pela capacidade de captar as contradições, não se deixam desanimar pela reificação e por isso se engajam nas lutas e movimentos na busca de transformação de fatores subjetivos, com resultados muitas vezes desanimadores, mas, por possuírem a consciência da responsabilidade ante a emancipação, não desistem e lutam para que, mesmo num futuro distante, as condições objetivas possam existir.

A primeira vista pode parecer abstrato não ter um “sujeito” ou “um grupo organizado” que se responsabilize e seja vanguarda na transformação das estruturas de classe da sociedade administrada, contudo, para o autor, é o sujeito esclarecido e autônomo que tem o compromisso e a responsabilidade com o destino da sociedade em que vive. Nesse processo respalda suas ações em uma racionalidade objetiva e se articula com o coletivo que dá sentido as suas convicções e ações, para que a sociedade seja realmente emancipada.

Assim, muito embora a responsabilidade pela conquista desse estágio de sociedade emancipada seja coletiva, como ressalta na *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009, p. 173), “a supressão do sofrimento ou a sua atenuação até um certo grau que não pode ser antecipado teoricamente e ao qual não se pode ordenar nenhum limite não depende do indivíduo singular, mas apenas da espécie à qual ele ainda pertence”, Adorno credita ao indivíduo grande parte do encargo desse processo, pois reconhece que o homem é também consciência teleológica, característica que o identifica como ser social com capacidade para uma ação transformadora.

Constatamos, portanto, que em Adorno o sujeito da transformação não é mais o proletariado que, como classe, constituía força inconciliável com a sociedade e não tinha nada a perder, a não ser seus grilhões, até porque este foi aos poucos integrado à reprodução material da sociedade, passando a participar da vida social de modo ativo e adquirindo considerável situação material. Assim, muito embora as classes ainda existam e se contraponham umas às outras, nenhuma delas constitui força inconciliável com a sociedade ao ponto de provocar insurreição e submeter a situação vigente a risco.

Válido é ressaltar que Adorno não contradiz Marx quando este indicava ser o proletariado o agente revolucionário da transformação. Para o autor, a indicação do Pensador alemão era perfeitamente plausível para a época, para a situação particular do século XIX, quando se constatava que o proletário ainda não estava integrado e participante ativo da sociedade e esta não possuía ainda os diversos instrumentos de poder, que tem agora. Como

refere o Frankfurtiano, “as barricadas são ridículas contra aqueles que administram a bomba” (ADORNO, 1995, p. 217). Assim, reitera Adorno que as insurreições são desnecessárias, primeiro perante a dimensão subjetiva e a organização e complexidade das forças repressoras da sociedade do século XX, que ratificam a ordem vigente, depois, porque o ideal revolucionário insurrecional com sua grandiloquência apenas reflete as marcas da tradição burguesa. Como refere em *Dialética do Esclarecimento*, “aquele que se embriaga como espectador com batalhas, revoluções e catástrofes silencia quanto a se a libertação, da qual ele fala de modo burguês, não deveria se libertar destas categorias” (ADORNO, 2009, p. 293). Assim, para o Frankfurtiano, o “processo de libertação deveria já antecipar as práticas libertas que tenta trazer a luz em vez de repetir a violência contra a qual atua” (FLECK, 2015, p.29).

Ainda em relação a Marx, Adorno, quando reflete sobre a décima primeira tese desse pensador sobre Feuerbach¹¹, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”, expressa a necessidade de se debruçar sobre o real num esforço de interpretação, tendo em vista que a teoria, há muito produzida, muito embora ilumine a compreensão, não mais corresponde à realidade. Em suas palavras, expressas na *Dialética Negativa*, “a práxis, adiada por um tempo indeterminado, não é mais a instância de apelação contra a especulação satisfeita consigo mesma” (ADORNO, 2009, p.11).

Para Adorno, portanto, não há um sujeito protagonista para esta transformação, mas distintos sujeitos que, além de não conseguirem se conciliar e se integrar à sociedade administrada do capital, trazem diferentes reivindicações. Este sujeito não está constituído de um grupo social específico e organizado para tal ou de instituições como o direito e a democracia que desenvolvidos imporiam resistência ao sistema capitalista e provocariam a conquista da transformação. Isto não quer dizer que Adorno acredite que a transformação se faz sem esforço ou luta, ou descarte a ideia de que “a transformação possa se dar sem um ou mais grupos sociais que a proponham, exijam e lutem por ela” (FLECK, 2015, p. 68).

Na verdade, para Adorno, a transformação tem início na luta cotidiana pelos sujeitos que não conseguem se integrar à sociedade do capital e desencadeiam vários movimentos de melhorias, mesmo dentro da situação vigente, motivando e abrindo espaços para engajamento de outros, principalmente as novas gerações, possíveis receptoras das garrafas jogadas ao mar (ADORNO, 1986) para vivenciarem experiências formativas e poderem realizar a crítica e a resistência, até uma possível fragilização da ordem social e

¹¹As Teses sobre Feuerbach são onze curtas notas onde Karl Marx critica o jovem hegeliano Ludwig Feuerbach. Na verdade, o texto embora seja dirigido a Feuerbach tem um alcance maior por criticar o materialismo contemplativo dos Jovens Hegelianos juntamente com todas as formas de idealismo filosófico. O estudo das Teses sobre Feuerbach para esta tese foi feito por meio de Konder (1992).

emergência de fissuras para uma transformação mais radical e verdadeiramente efetiva da sociedade livre da dominação. Sintetizando com o Frankfurtiano, “a supressão do sofrimento ou a sua atenuação até um certo grau que não pode ser antecipado teoricamente e ao qual não se pode ordenar nenhum limite não depende do indivíduo singular, mas apenas da espécie à qual ele ainda pertence” (ADORNO, 2009, p. 173).

Estes sujeitos não integrados também não são seres privilegiados ou mais inteligentes que conseguiram perceber as contradições por dom ou por possuírem maior quociente de inteligência, mas sim por terem tido a oportunidade de maiores experiências formativas com as contradições sociais da sociedade do capital, seja pela vivência, seja pela Educação, que resistiu à domesticação.

Seguramente, a luta por uma sociedade justa e livre, muito embora tenha início com os não integrados, deve envolver todos os sujeitos de maneira ativa e transparente, pois será uma sociedade para todos. Como diz Adorno, uma sociedade justa é do “interesse de todos, e não é paulatinamente realizável senão por uma solidariedade transparente para ela mesma e para todo o vivente” (ADORNO, 2009, p. 174).

Isto significa que, para Adorno, a condição essencial para a transformação está diretamente ligada à formação de uma consciência crítica, formada não só com a informação, mas também com a vivência baseada em experiências formativas com as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, “em que sua ação aparece idêntica a ele mesmo” (ADORNO, 2009, p. 192) não exclusiva de um grupo específico, mas de “mais sujeitos”, como assinala na introdução da *Dialética Negativa*, um conhecimento dialético, uma experiência filosófica, precisa de mais sujeito (ADORNO, 2009, p. 45), pois, somente assim as mudanças podem efetivamente serem realizadas e fixadas na sociedade, caso contrário o risco de retrocesso e predomínio da dominação não são extintos e podem ressurgir.

Por considerar que o não idêntico não se reduz a identidade, ratificando a dialética negativa, para Adorno (2009), o indivíduo, pelas experiências individuais que passa na sociedade administrada, é capaz de perceber a dominação, muito embora nem sempre seja capaz de não concordar e a ela resistir, mas naturalizar. Assim, para a resistência, o primeiro passo se refere ao desbloqueio da consciência individual, que não é simplesmente um problema de conhecimento, mas das relações entre o esclarecimento como o movimento histórico e sua corporificação em pessoas e instituições que constituem a sociedade.

É somente na direção desse primeiro passo que a relação de inversão entre a aparência de vida e a própria vida, determinada pela esfera da produção e do consumo, pode

ser esclarecida, informando a existência e como opera a dominação, evitando que ela passe despercebida e se naturalize na consciência.

Nestes termos, para efetivar a emancipação, uma das condições diz respeito à capacidade dos indivíduos de análise crítica e posicionamento perante a sua realidade. Para tal necessário se faz um sujeito com uma subjetividade rica, que reflète, pensa, analisa e consegue dar conta das contradições.

Em verdade, como a emancipação para Adorno ocorre por meio do pensamento crítico e da ação dos homens, o fortalecimento do eu para a autonomia se faz imprescindível. É nesse sentido que a Educação em todos os seus âmbitos, inclusive a Educação institucionalizada e sistematizada se torna campo estratégico importante na conquista da emancipação.

Compreendemos, portanto, que superar o estado de dominação vigente deve ter uma luta em duas frentes. A primeira refere-se ao desenvolvimento de uma consciência verdadeira que possa tornar consciente o horror e permitir uma reação que possa dar sentido à própria vida para que o indivíduo se ache partícipe do mundo em que está inserido. A segunda, intrinsecamente ligada à primeira, se refere à extinção da semicultura e à produção de um clima espiritual cultural genuíno, para quebra dos paradigmas dominantes sustentados pelos grandes monopólios econômicos.

Fortalecer o sujeito nesse contexto é, portanto, o grande desafio que antecede e prepara o indivíduo para a conquista das condições a fim de transformar a totalidade social capitalista, pois o eu fraco estará vulnerável à manipulação. Como refere Adorno (2011, p.128), em *Educação após Auschwitz*, “quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir”, portanto, quem não se enxerga como sujeito não tem condições de aceitar o outro como sujeito. O fortalecimento do sujeito e, conseqüentemente, a recuperação da essência da vida humana desprezada e anulada pelas relações de dominação capitalista, exigem o desvendamento da realidade na sua essência, sua gênese e seu valor para uma vida correta e justa (VILELA, 2007).

É nesse sentido que a Educação tem uma tarefa importante a cumprir. A ela cabe o fortalecimento do eu, para “formar uma outra consciência, oposta àquela dominante na sociedade alienada. No lugar da adaptação e do adestramento, a ação escolar deveria desenvolver a autonomia e a capacidade de resistência à dominação” (VILELA, 2007, p. 237). Como ressalta Adorno, “a Educação tem sentido unicamente como Educação dirigida a uma auto reflexão crítica” (ADORNO, 2011, p. 121).

Nesse processo, a Educação assume papel de destaque, por constituir processo de desenvolvimento humano, subsidiando o indivíduo não apenas para que se norteie no mundo, mas também para a reflexão e esclarecimento das formas que a sociedade capitalista imprime para perpetuar seu domínio a fim de resistir ao estado de coisas vigente. A Educação, ao subsidiar o desenvolvimento da subjetividade e da individualidade, contribui para formar sujeitos não tutelados, mas sim autônomos, capazes de pensar, falar e agir por si mesmos.

Do exposto compreendemos que para Adorno, uma sociedade justa e democrática é possível, não como algo idealizado e já construído na cabeça do filósofo ou externo ao mundo, tampouco como já existente bastando para tal realizar-se, mas como possibilidade contextualizada, surgida da compreensão e negação do existente que produz ao invés de satisfação das pessoas, dor e sofrimento pela valorização do capital. Como explica o autor em *Dialética Negativa*,

[...] quem, a fim de escapar da objeção de que não sabe o que quer, pinta para si um estado de coisas justo, não pode abstrair dessa supremacia que se abate mesmo sobre ele. Se sua própria fantasia permitisse imaginar tudo radicalmente transformado, essa fantasia mesma permaneceria ainda acorrentada àquele que imagina e tudo daria errado (ADORNO, 2009, p. 291).

Depreende-se ainda o entendimento de que a conquista de tal sociedade para o autor, se faz a partir da negação da hipóstase do existente, da resistência às situações que vão de encontro à desumanização, pela crítica que desvela a realidade e sinaliza para a luta diária pela liberdade e autonomia na síntese de melhorias conquistadas, ainda que pequenas, mas consequência do esforço crítico e consciente que não permite retrocesso, para que mudanças mais radicais sejam realizadas, assegurando “as esperanças emancipatórias para uma situação mais propícia” (FLECK, 2015, p. 20).

Tal transformação tem como eixo a negação da reificação e a busca pela extinção e libertação dos sujeitos da engrenagem capitalista, pela autorreflexão crítica, pela autodeterminação, pela resistência, pela não participação em processos desumanizadores, enfim pela autonomia e emancipação.

A luta, portanto, incide numa lógica de vida coisificada, própria da sociedade mercantilizada promovida pela racionalidade capitalista que na busca de produção e ávido consumo, desvaloriza as ações que não promovem lucro, impingindo a lei da vantagem individual e considerando o ter em detrimento do ser, num processo de dessensibilização humana e embrutecimento, que faz perder de vista o outro como seu semelhante,

territorializando a dor e o sofrimento como problema alheio e não de responsabilidade coletiva e social.

Nesse sentido a luta prima para uma melhor redistribuição da riqueza, ou como expressa Adorno (2011), para que ninguém mais passe fome, que implica no uso consciente da natureza e convivência plural e tolerante com a diversidade e minorias de gênero, de raça, de etnia e etc., para uma sociedade livre e com infinitas possibilidades de experiências e crescimento humano, alcançadas pela ação autônoma dos homens.

Cabe destacar que não se trata de reformismo, mas das possibilidades de avanço no enfrentamento da dominação econômica no capitalismo tardio, fortalecida por instrumentos subjetivos e força repressora, através de uma consciência crítica não apenas de diagnóstico e análise da realidade, mas de uma postura responsável, consciente e comprometida com a ação, pois somente através da prática se promove as mudanças reais.

Nesse processo a Educação, sozinha, não realiza, tampouco garante a transformação, mas tem um potencial emancipador, pois proporciona as condições para produzir uma formação para a autodeterminação pela reflexão, com o intuito de que o homem não mais seja determinado por pretextos desconhecidos e dos quais ele não mais tenha consciência. Não obstante, nesse processo para que as estruturas totalitárias vigentes possam ser quebradas e modificadas, a articulação com demais esferas da sociedade se faz necessária.

3.2 Educação para Emancipação – o contributo de Theodor Adorno

Muito embora a temática Educação se faça preocupação por parte das obras de Adorno, ele não escreveu nenhum livro específico para esta área e, como ele mesmo refere, “evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma Educação nesses termos. Contudo, quero ao menos indicar alguns pontos nevrálgicos” (ADORNO, 2011, p. 123). Assim, cabe explicar que toda a tentativa de sistematizar o pensamento do autor e sua contribuição para emancipação por via da Educação, advém de seus textos produzidos em conferências ou emissões radiofônicas na rádio do Estado de Hessen, na Alemanha, realizadas nos anos de 1960. Esses textos, no Brasil, foram reunidos no livro *Educação e Emancipação* traduzido pelo professor Wolfgang Leo Maar, e retrata a preocupação de Adorno com a Educação para a formação de sujeitos libertos da dominação de toda ordem e orientados para construir um verdadeiro mundo mais correto, sob a égide da justiça social e da ação coletiva (VILELA, 2006).

Corroboramos Pucci (2001, p.8), quando assinala que toda a obra adorniana, principalmente, *Dialética do Esclarecimento, Mínima Morália e Dialética Negativa*, trazem contribuições à Educação, pois essas obras “educam/formam/plasmam pela densidade, pela leveza, pelo desafio da interpretação, pelo esforço redobrado da compreensão, pela multiplicidade de elementos, de ideias e de caminhos fecundos presentes em suas entranhas”.

Para Adorno (2011), a Educação é um processo histórico social amplo, que acompanha o indivíduo em todas as suas relações no cotidiano, promovendo, seja por meio de informações, seja por intermédio de experiências, a assimilação e a interiorização de conhecimentos, ideias, valores, hábitos e comportamentos, tanto para inserção, como para transformação na sociedade.

Por articular-se com a formação cultural, ou seja, com a *Bildung* e no atual estágio nos encontrarmos numa situação de semiformação ou *Halbbildung*, Adorno (2011) adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de apropriação de conhecimentos técnicos, sem levar na devida conta a formação social em que a Educação se concretiza, haja vista a Educação para o autor não se realizar ao acaso, mas responder a objetivos e fins determinados, ocasionando, muitas vezes, a assimilação dos conteúdos dessas informações e experiências de modo inconsciente e sem filtro, contribuindo para a permanência da dominação.

Nesse sentido e no propósito de uma Educação para a emancipação, Adorno e Horkheimer (1985) embora critiquem Kant pelo fato de o Filósofo de Königsberg não conseguir ver elementos regressivos da razão e creditar nela a determinação da emancipação, retorna a esse autor no que se refere ao princípio do esclarecimento, indo além, por considerar a Educação não apenas uma mediação para disciplinamento e realização da moralidade, mas como formação de uma verdadeira consciência - esclarecimento e uso da razão para a liberdade e autonomia.

Decerto, na perspectiva kantiana, o esclarecimento tem uma articulação direta com a Educação, por esta se constituir em mediação para o desenvolvimento de capacidades escondidas no homem, substituindo o adestramento pela produção do conhecimento, ensinando os sujeitos a pensar. Em sua obra intitulada *Sobre a Pedagogia*, Kant inicia o texto ressaltando que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, ratificando assim o processo educacional a que o ser humano precisa submeter-se, desde sua infância, para se tornar emancipado. Demarca ainda, a noção de que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela Educação. Ele é aquilo que a Educação faz dele” (KANT, 1999, p. 3).

Observa-se que em Kant (1999) a Educação assume a responsabilidade que não se resume a aprender e assimilar conteúdos, mas possibilitar a saída do sujeito de sua situação de heteronomia pela capacidade de pensar por si mesmo. Esta preocupação, para o autor, se amplia à medida que a Educação está relacionada com o aperfeiçoamento moral da humanidade, não conforme o presente estado da espécie humana, mas para um estado melhor, como expressa o autor no referido texto *Sobre a Pedagogia*, “não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 5).

Cabe destacar a ideia de que a moralidade assume em Kant um papel de relevância, contudo, esta não deve ser confundida com disciplina, pois, mesmo Kant enfatizando a importância da disciplina por transformar a animalidade em humanidade, evitando que o homem sucumba em suas inclinações naturais, esta não deve ser igualada à moralidade que, para Kant, é algo sublime. A moralidade, por estar articulada à liberdade, não se conquista com punição, ou obediência cega às leis, mas pelo livre uso da razão conquistada com uma formação referenciada por um ideal de elevação das potencialidades humanas, que culmina na Educação prática, voltada para a formação do caráter, confirmando que, para o königsbergano, a Educação é um dos pilares para a emancipação (PETRY, 2011).

Percebe-se que a Educação em Kant vai além da mera instrução para formação e deve se orientar por um ideal regulador para que o indivíduo busque a maior elevação de suas faculdades e culmine na formação do caráter e cultivo da moralidade. Como acentua Petry (2011, p. 31), a Educação em Kant

[...] funciona como instrumento para desenvolver as capacidades humanas não apenas porque elas são valiosas em si mesmas, mas, sobretudo, porque servem a um fim último, que é o pleno desenvolvimento da humanidade, incluindo neste a moralidade e a conseqüente realização da liberdade.

Influenciado por Kant, Adorno retoma desse pensador os princípios do esclarecimento, como condição de formação da consciência crítica dos indivíduos, para resistir à dominação e para que inflexões na história da humanidade, como Auschwitz, não mais se repitam. Como refere o Frankfurtiano, “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana, o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2011, p.125).

Acreditando ter a Educação um potencial emancipatório, a preocupação de Adorno com a Educação não se remete a sua necessidade, pois se pressupõe a existência desta disseminada em todas as relações sociais, mas sim “para onde a Educação deve convergir”,

considerando os ideais de justiça social e emancipação humana estarem bloqueados e ainda persistirem as condições sociais e políticas que produziram Auschwitz na sociedade administrada do capital.

A Educação, na percepção adorniana, não segue assim ideais abstratos ou fins ideológicos, mas sim a negação de algo concreto, como Auschwitz, violência praticada racional e planejada, num exemplo de regressão civilizatória. É nesse sentido que, para o autor, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2011, p. 119).

Na verdade, Adorno reclama a atenção para a barbárie que foi o nazismo, como ápice da construção racional da sociedade administrada e limite da liberdade. Nesse sentido, cabe esclarecer que, quando o autor ressalta a não repetição da barbárie não está apenas pensando nesta, mas sim além da sobrevivência, ou seja, uma vida digna e livre, uma vida digna de ser vivida.

Como ressalta Maar (2011, p. 22), na introdução da obra *Educação e Emancipação*, “Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista”. Assim, a Educação nos termos de Adorno denuncia a heteronomia e defende uma Educação para a autonomia, ou seja, uma Educação para analisar a realidade e nela intervir, assumindo os desafios para uma vivência plena de sentido.

A Educação, por ser um processo histórico, cabe pensar a si mesma, vendo-se como fruto, mas também como parte produtora da formação social, incumbindo-se não apenas da preparação de indivíduos para se inserirem e se adaptarem na sociedade, mas ir, além disso, contribuindo para formação da autonomia pelo desvelamento dos mecanismos que levam à dominação e tornam possível, ainda na hodierna sociedade, a existência da barbárie.

Uma Educação que reflete a si mesma, certamente, pode transformar experiências de violência em ações de respeito consigo mesmo e com o outro. Por Barbárie Adorno entende ser uma condição de violência, seja física, moral ou intelectual. Em suas palavras,

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 2011, p. 154).

A Educação assume, com efeito, papel fundamental no caminho da emancipação, porquanto é capaz de proporcionar uma formação para crítica dos valores instaurados nessa sociedade, reconhecimento da sociedade administrada e das condições objetivas que a levaram ao estágio de barbárie da qual foi palco e que ainda não foram superadas. A Educação, assim, atende a um duplo sentido, se direcionar para a resistência e negação destas condições de barbárie, para que elas não mais se repitam, e sinalizar para uma práxis e construção de uma ordem democrática e justa. Como explica Maar na introdução do livro Educação e Emancipação (ADORNO, 2011, p. 27),

Não há sentido para a Educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A Educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a Educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

A ideia de Educação de Adorno se refere, assim, à produção de uma consciência verdadeira, capaz de elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita (ADORNO, 2011, p.11). Em suas palavras, a concepção de Educação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de Educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2006, p. 141-142).

No propósito de uma Educação para erradicação da violência e liberdade, Adorno denuncia a desagregação existente abaixo da vida civilizada e ordenada, chamando a atenção para a regressão e barbárie implícitas no progresso e na técnica, que, sob o modo de produção capitalista, promove a coisificação das relações sociais e o individualismo nas pessoas que, preocupadas com o seu bem-estar e consumo, se esquecem de valores como solidariedade e fraternidade. Nesse sentido e ante a impossibilidade de mudança radical dos pressupostos que produzem a barbárie, enfatiza o lado psicológico das pessoas, defendendo a posição que se deve entender a origem dos comportamentos violentos, ao que ele chama de inflexão do sujeito.

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiriam com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos (ADORNO, 2011, p. 121).

Com esse entendimento, a ideia não está ligada a punição ou castigo, mas a revelação de tais mecanismos aos próprios agressores, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, despertando para uma consciência geral acerca desses mecanismos, refletindo a respeito de si próprios. Como expressa Adorno (2011, p. 121), “os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria”.

A preocupação de Adorno refere-se, portanto, não aos chefes de gabinetes e mandantes dos assassinatos, já que estes dotados de caráter manipulador são incapazes de produzir experiências e se elevarem pelo esclarecimento, se constituindo em contribuição para a sociedade, pela possibilidade de serem pesquisados e, deles extraída uma compreensão de como se produz esse caráter manipulador, para que a Educação busque meios para sua erradicação. Para o autor, a preocupação se faz com os algozes que, além de agirem contra seus interesses imediatos, sendo pessoas “assassinas de si mesmas”, se identificam com as ordens recebidas, não as questionando, apenas reproduzindo (ADORNO, 2011, p. 136).

Segundo Adorno, para esses algozes, a Educação se faz eficiente, pois o ódio e o rancor que projetam em suas vítimas se fazem de modo irrefletido, sendo fruto do eu fraco e das frustrações a que são submetidos na totalidade. Eles se anulam para se identificarem com as ordens, quando na verdade são as verdadeiras vítimas. Assim, mediante a Educação e a conscientização da situação a que se submetem, podem se reconhecer como vítimas, revertendo as condições de barbárie, contribuindo para o seu desaparecimento.

Ratificamos a ideia de que, para Adorno, a culpa de tal situação de violência e barbárie não está nas vítimas, mas sim nas condições objetivas que as produziram e que se impõem, impedindo que os sujeitos possam se dar conta da adaptação à realidade dominada em que vivem. Essa realidade, que se impõe, onde o indivíduo encontra tudo pronto sem necessidade de ponderação e análise, como um *tiket*, implica assimilação e cumprimento de exigências pelo indivíduo que, na tentativa de correspondê-las, se enfraquece e anula o seu eu,

renunciando a sua individualidade. Fragilizado mais facilmente, o indivíduo é cooptado e se adapta às condições sociais estabelecidas.

Ante tal situação Adorno (2011) assevera ser fundamental se contrapor a uma ausência de consciência, pois é preciso “evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”. Propõe, com efeito, a reconstrução da individualidade do sujeito na experiência com outros sujeitos, para que essa individualidade seja fonte impulsionadora de resistência, pois, para o autor, é justamente nos momentos repressivos que a produção e reprodução da barbárie se introjectam nas pessoas submetidas a essa cultura.

A Educação voltada para o esclarecimento perpassa, assim, a ideia de reflexão, para que o indivíduo possa rever seus impulsos agressivos constitutivos da regressão do processo civilizador, estabelecendo comportamentos cujos desejos, paixões, prazeres, dores, não sejam relegados ou reprimidos, mas reconhecidos e enfrentados como meios de emancipação. Como assinala Adorno (2011, p. 164),

Talvez eu possa voltar mais uma vez a certas questões fundamentais na tentativa de uma desbarbarização mediante a Educação. Freud fundamentou de um modo essencialmente psicológico a tendência à barbárie e, nesta medida, sem dúvida acertou na explicação de uma série de momentos, mostrando, por exemplo, que por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão. Tudo isto é muito procedente, tem uma ampla divulgação e poderia ser levado em conta pela Educação na medida em que ela finalmente levar a sério as conclusões apontadas por Freud, em vez de substituí-las pela pseudo-profundidade de conhecimentos de terceira mão.

O sujeito ocupa, assim, para Adorno (2011), lugar central no processo de desbarbarização. Primeiro, por ser nele que reside a capacidade de resistência do estado de dominação a que vive submetido. Depois, por compreender a si, poderá entender o outro e, conforme assevera em *Educação após Auschwitz*, estando este fortalecido em sua autoconsciência crítica, e, em consequência, em sua capacidade de pensar e de resistir, os extremismos terão maior dificuldade de se instalar.

O fortalecimento do eu também tem implicações nos processos que integram e subjagam o indivíduo ao coletivo, cabendo aí uma importante intervenção da Educação nesse processo, para que essa identificação não seja heterônoma e subjagada a normas, mandamentos e poderes, em que a autonomia é substituída por dependência. Exemplo disto são sociedades que tem instituído ritos de iniciação, onde os jovens são submetidos a provações físicas e psicológicas para serem aceitos, adquirindo uma identificação cega com o coletivo, não conseguindo refletir sobre a determinação dos comportamentos, reproduzindo o estabelecido, pelas provas e sacrifícios que só trazem dor e sofrimento. Esses

comportamentos, muitas vezes estimulados pela cultura e tornada prática comum nas sociedades antigas, ainda tem curso no nosso cotidiano, como trotes universitários, muitas vezes denunciados por práticas de castigos que, inclusive, provocam não apenas dor e sofrimento, mas também a morte.

Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. É preciso se opor àquele tipo de folkways, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física - muitas vezes insuportável - a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista (ADORNO, 2011, p. 127).

Ante a necessidade de fortalecimento do eu e apego irrefletido ao coletivo, Adorno (2011) ressalta a elaboração do passado, para, por exemplo, que identificações reprimidas não venham a eclodir, como no caso do nazismo, em que, por insuflar desmesuradamente o narcisismo coletivo, ou, “o orgulho nacional”, dos indivíduos - “aos quais o mundo endurecido prometia cada vez menos satisfação e que mesmo assim continuavam existindo ao mesmo tempo em que a civilização lhes oferecia tão pouco, encontraram uma satisfação substitutiva na identificação com o todo” - foi gravemente danificado pela derrocada do regime, mas a identificação e o narcisismo coletivo não chegaram a ser destruídos, permanecendo em outras modalidades na sociedade administrada. Conforme Adorno (2011, p. 48), “a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu”.

À Educação cabe não apenas resistir, mas também denunciar e erradicar tais comportamentos, não deixando que eles sejam naturalizados e contribuam para que o indivíduo em vez de acolhido tenha situações de trabalho e de vida degradantes, e, viva insatisfeito dentro do espaço social. A Educação deve contribuir para criar um clima cultural e social para formação e desenvolvimento do eu, a fim de os indivíduos poderem, desde muito cedo, desenvolver valores e aprenderem a não dar “cotoveladas” uns nos outros (ADORNO, 2011, p. 161).

Nesse aprendizado, a violência e a barbárie como no caso do holocausto nazista, não devem ser esquecidos ou naturalizados, mas denunciados, para que possam ser superadas

e encerradas. Ratificando Adorno (2011, p. 29), “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou”. Isto não quer dizer “encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória”, mas sim compreender o que esse passado fala, conferindo sentido para o presente com uma perspectiva de mudanças para o futuro.

No processo de desbarbarização, Adorno deposita na Educação papel fundamental. Em suas palavras em transmissões radiofônicas, expressa: “Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na Educação, [...] então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (ADORNO, 2011, p. 157). Compreendemos, então, que pela Educação a barbárie não se faz esquecida, ao contrário, é lembrada e combatida.

Constatamos que, para Adorno, a Educação tem o papel fundamental contra a barbárie, indo além do processo educativo, por buscar a causa dos comportamentos violentos, fornecendo elementos para evitar a formação do comportamento manipulatório e desenvolvimento e cuidado do intelecto com temas culturais e propedêuticos, mas também da subjetividade. A ideia é, portanto, que o indivíduo esteja em plena posse da razão, preparado para resistir, questionar e não aceitar tudo o que a realidade lhe apresenta de modo irrefletido, o que nos leva a destacar a ideia de que, para Adorno, fortalecer a subjetividade é fortalecer a crítica social, pois o que é apreendido equivocadamente como natureza, como um dado imutável é resultado da formação (ADORNO, 2011).

A Educação é um meio que auxilia na aquisição do conhecimento, para que o indivíduo conheça a si mesmo e estabeleça relações com o outro e com o mundo de modo crítico, auxiliando nas análises e julgamentos, para que as decisões possam ser tomadas com base em princípios analisados e julgados sem tutela, mas referenciados na ética e princípios elevados. À Educação cabe subsidiar o indivíduo para que se fortaleça e não se torne presa frágil e manipulável ante os coletivos e os mecanismos de dominação.

Decerto, Adorno considera que a Educação tem um papel fundamental na desbarbarização, não apenas por dotar o sujeito do poder de autorreflexão e protagonismo, mas também por preparar o homem para a emancipação. Nesse sentido, reclama da Educação para a heteronomia pautada pela severidade e rígida disciplina, que desencadeia a competição e a rivalidade, estimulando a individualidade, por acreditar que a dureza leva a indiferença, o autoritarismo e a insensibilidade em relação à dor.

No que pese à Educação estar limitada pela semiformação e contribuir para reproduzir e perpetuar esta situação, privilegiando a adaptação dos indivíduos para que

possam conviver na vida social e, assim se acomodarem à dominação, ela possui uma potencialidade que pode se voltar para a resistência, desde que a lógica que empreende esse processo seja negada e contestada, ou, como expressa Adorno (2011, p.183), “que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a Educação seja uma Educação para a contestação e para a resistência”.

A Educação assume, com efeito, uma responsabilidade, não para preparação de pessoas a fim de ocuparem altos cargos ou para suprir o mercado de trabalho, mas para formação da consciência para uma vida plena e dotada de sentido. Nessa perspectiva pelo fato de reconhecer que, “conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo o caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a Educação que tem por objetivo evitar a barbárie precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 2011, p. 121), por isso, para o autor, quando se fala de Educação, na verdade, se refere a

[...] duas questões: a Educação infantil sobretudo na primeira infância; e, além disso ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permita tal repetição portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 2011, p. 123).

Nesses termos, Adorno (2011) se opõe a uma Educação para a virilidade, que privilegie a força, a disciplina e severidade. Consoante o autor, uma Educação que se oriente por estes princípios é equivocada e propicia a formação de pessoas rígidas e com dificuldades de abertura para experiências humanas e, portanto, pouco identificadas com uma racionalidade objetiva, sendo mais propícias a comportamentos preconceituosos. Para o autor, a formação nessas bases com apoio na severidade e na disciplina tem como consequência a frieza que é característica do indivíduo autoritário, portanto, capaz de reproduzir a violência sofrida.

Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que - como mostrou a psicologia - se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de "ser duro" de uma tal Educação significa indiferença contra a dor em geral (ADORNO, 2011, p. 129).

Como destaca o autor, quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor, cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Assim, tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe “a promoção de

uma Educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente” (ADORNO, 2011, p. 128-129).

Ao contrário, a Educação deve evitar as inclinações de ódio e inveja e fomentar o comportamento para sensibilidade e alteridade. A Educação, assim, tem que promover uma espécie de “sensibilização” dos indivíduos que se manifesta na presença de emoções e na ausência de preconceitos. Acrescenta que, junto com as primeiras letras, o ensino deve envolver disciplinas cujo conteúdo não se restrinja ao aprendizado técnico, mas fomente o conhecimento de si próprio, o sentimento de compaixão e valorização do outro, enfim, a capacidade de amar que não se restringe a quem aprende, mas também a quem ensina.

Na busca desses sentimentos, a Educação, principalmente para a criança, deve ser pautada no apoio aos momentos de medo e insegurança e orientada e conduzida para a autonomia, de maneira a contribuir na formação do caráter para que a criança não se submeta e não se deixe controlar pelas artimanhas da dominação e do poder, onde a competição, a indiferença e a banalização da violência passam a se naturalizar.

Para Adorno, a Educação para a desbarbarização deve começar na primeira infância, sobretudo por ser nessa idade que se iniciam a individuação e o desenvolvimento do ego, que se dá pela tensão com uma autoridade externa com a qual a criança se identifica, resultando daí a formação da consciência moral ou superego. Ressalta o autor que, quando esse processo não se desenvolve como deveria, ou seja, quando essa identificação não se faz ou se faz com pessoas não esclarecidas, a internalização da autoridade não acontece, ficando o indivíduo à mercê da referência, identificando-se com qualquer coisa que represente poder. Nas palavras do autor,

Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, e substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich (ADORNO, 2011, p. 137).

Por isto a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização.

Mas eu seria o último a minimizar essas questões, pois os pais com que temos de lidar são, por sua vez, também produtos desta cultura e são tão bárbaros como o é esta cultura. O direito de punição continua sabidamente a ser, em terras alemãs, um recurso sagrado, de que as pessoas dificilmente abrem mão, tal como a pena de morte e outros dispositivos igualmente bárbaros. (ADORNO, 2011, p. 167).

Concernente à escola, embora esteja esta inserida na sociedade administrada e traga consigo a reprodução de comportamentos dominantes, provocados pela indústria cultural, é esta instituição ainda uma referência poderosa na emancipação. Nesse sentido, Adorno tem uma preocupação de que esta se possa voltar para reaver e fomentar a capacidade de subjetivação para vivência da pluralidade, e, nesse sentido, sustenta que o objetivo da escola é à desbarbarização da humanidade, “por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie” (ADORNO, 2011, p. 117).

Nesse processo os educadores ocupam lugar de destaque, pois são destes as responsabilidades da condução de uma formação crítico-reflexiva, devendo, portanto, ter a capacidade de discernir e questionar as ideologias elaboradas pela sociedade administrada e disseminada pela indústria cultural, para que sua ação privilegie situações em que os alunos possam compreender criticamente, as ideologias que embasam a formação social e possam despertar a consciência para decifrar as condições e os determinantes históricos a que somos submetidos, para perseguirmos o caminho de resistência e mudança.

A preocupação com os educadores e, evidentemente, com as práticas que estes estabelecem no seu cotidiano, foi registrada por Adorno em suas transmissões radiofônicas e transcritas no texto *A Filosofia e os Professores*, do livro *Educação e Emancipação*. Nesse ensaio, Adorno discute a prova geral de Filosofia aplicada a candidatos a docência, nas escolas superiores do Estado de Hessen, Alemanha, tanto no sentido e letra formativos como na aplicação desta aos candidatos, reclamando a atenção de que os classificados na prova não tenham apenas conhecimentos de suas disciplinas específicas, mas sim se conseguem “ir além de seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão a cerca da sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem e também refletem acerca de si mesmos” (ADORNO, 2011, p. 54), se constituindo em “pessoas de espírito” e intelectuais conscientes distintos dos profissionais estritos, que não deveriam tomar parte na Educação onde se recai “a pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha” (ADORNO, 2011, p. 54).

Isto significa que, para Adorno, o educador não é simplesmente o especialista em conteúdos, mas sim aquele que tem a capacidade de articular a parte – seu trabalho e a totalidade social, refletindo entre o que está posto e o que poderia ser, sem romper o nexo entre objeto e reflexão, característica cara de um formador, que não se conquista simplesmente por frequência a cursos ou esforços, ou mesmo hábitos adequados, mas sim pela “disposição

aberta, a capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável” (ADORNO, 2011, p. 64).

Para Adorno, o educador tem importante contribuição para o processo de emancipação, constituindo-se uma de suas grandes preocupações que este educador possa articular o que constitui objeto de elaboração e apresentação dos conteúdos com os sujeitos vivos, de modo que esses conteúdos não sejam apenas peso morto, mas objetos de vivência, reflexão e contribuição na sociedade na qual se inserem.

A reflexão de Adorno sobre o educador também está no texto, *Tabus acerca do magistério* do livro *Educação e Emancipação*, onde o autor apresenta a ambivalência da figura do professor que ora se mostra como o carrasco, autoritário mestre sala e ora como líder, representação que se expressa positiva por se aproximar da figura religiosa.

Explica Adorno que essa dualidade tem implicações quanto ao reconhecimento social e *status* ocupado pelo professor na sociedade, pois se restringe apenas ao docente do magistério, não se estendendo aos professores universitários, que gozam de relativo prestígio por serem estes considerados pesquisadores produtivos e, principalmente, por não lidarem com questões disciplinares.

Num exercício de elaboração do passado, Adorno entende em *Tabus acerca do Magistério* que a aversão sobre a profissão de professor apresentada em discursos de alunos recém-formados para a docência não tem justificativa real, atribuindo para tanto uma explicação ao nível da subjetividade, ou seja, de natureza inconsciente. Nesse sentido, elenca uma série de justificativas para a existência desses tabus, dentre os quais o magistério visto como uma profissão de fome, o professor como responsável por castigos físicos, o professor ter uma má remuneração, o professor ser um ser castrado e sem erotismo, dentre outras que sinalizam uma visão estereotipada do professor, estando esta ligada a tortura e maus tratos, cuja libertação passa pela superação deste preconceito e uma sólida formação profissional que não diz respeito apenas aos aspectos específicos da docência, mas a uma verdadeira formação cultural de modo amplo.

Perante os tabus, constata-se que, para o autor, o professor tem papel fundamental na formação dos alunos, mas, como ressalta em *Tabus acerca do Magistério*, para uma verdadeira formação de novas gerações, o professor precisa ter um espírito aberto e amoroso e portar-se como humano dotado de capacidade afetiva e potencial, tanto para acertos como para erros, como humanos que são, atitude necessária para que a relação entre professor e aluno possa ser estabelecida e o conhecimento que não se resume aos conteúdos disciplinares,

possa surgir e o aluno se revelar um ser pensante, reflexivo e crítico. É nesse sentido que Adorno ressalta a importância da Filosofia e da formação cultural para os professores, não de maneira mecânica, mas como subsídios que muito podem os auxiliar na reflexão cotidiana do seu fazer profissional para que possam se relacionar criativamente com a cultura elaborada, evitando imitações mecânicas do que se considera como culto ou erudito.

Como ressaltam Bandeira e Oliveira (2014, p. 41), interpretando Adorno, os educadores são fundamentais para uma formação crítica e

[...] precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadores culturais, envolvidos no processo de construção de uma memória histórica com produção de significados, desreificando o conhecimento, tentando apresentá-lo como recriação de construções passadas e como possibilidade de criação de projetos futuros.

No que se refere às práticas educacionais, muito embora lembre Adorno (2011, p. 143) da importância destas para adaptação e preparação dos indivíduos para se orientarem no mundo, elas não podem a esse objetivo se restringir apenas como “well adjusted people”. Nesse sentido, afirma que uma das condições da formação para autorreflexão e esclarecimento reside na capacidade dos homens para a realização de experiências.

Por experiência, Adorno entende ser a “continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo” (ADORNO, 2016b). Explica Maar na Introdução do livro Educação e Emancipação (ADORNO, 2011, p. 24) que “a experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade”, significando que pela experiência o sujeito se forma, ou seja, é pelo contato com o não eu que surge o eu.

Compreende-se que é pela experiência que o eu se fortalece, compreendendo a si mesmo como sujeito, participe de uma história e de uma sociedade, podendo opor-se à dominação pela atitude reflexiva sobre a realidade em que está inserido. Embora seja a experiência uma articulação dialética entre objetividade e subjetividade, Adorno chama a atenção para a inexistência desta na hodierna sociedade. Para o autor, “os homens não são mais aptos a experiência”, os processos educativos, sejam assistemáticos sejam sistemáticos pela Educação formalizada, restringem-se à aplicação de técnicas e métodos práticos, em que a atividade de refletir e sentir são minimizadas ficando a consciência coisificada.

Considerando que a experiência, quando realizada autêntica e genuinamente se torna um mecanismo de resistência à barbarização em curso na sociedade, observa-se que,

conforme as orientações de Adorno, uma das condições de superar a condição de reificação é a opção da Educação pelo fomento de experiências como criação de uma consciência verdadeira. Como ressalta o Frankfurtiano, a Educação para a experiência é idêntica à Educação para a emancipação (ADORNO, 2011, p.151).

Nesse processo, cabe à escola analisar seus currículos, avaliações e metodologias de ensino para quebrar a cadeia de formação para a padronização, obediência e conformismo, promovendo, ao contrário, uma Educação para a autorreflexão crítica e transformação das relações sociais com base na instrumentalização.

À Educação cabe romper com a lógica da sociedade administrada e desenvolvimento da semiformação disseminada que direciona a formação para um aspecto especializado, impossibilitando o indivíduo de realizarem experiências que desenvolvam suas características intelectuais, físicas e emotivas, elementos essenciais para o desenvolvimento da imaginação e criação que as fazem se apropriarem e se sentirem partícipes e transformadores da sociedade onde vivem.

Como já expressei, muito embora não tenha Adorno um plano norteador para a transformação social das estruturas totalitárias, a Educação é um elemento importante, porém não único para a elevação da sociedade atual à condição de uma sociedade livre e plena de sentidos. A Educação, que não se resume à escolarização, mas, sendo esta modalidade educacional expressão de rica importância, pode fomentar a reflexão e experiências formativas que possam subsidiar ações autônomas e desprovidas de tutela que, conseqüentemente, sinalizem na direção de uma sociedade sem violência e livre de toda espécie de dominação, pois, como refere Adorno (2011, p. 143), a busca da emancipação “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”.

4 EMERGÊNCIA E RECONHECIMENTO DAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE ADMINISTRADA NA FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE, CAMPUS IGUATU

Neste capítulo, assim como no seguinte, apresentamos a pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus Iguatu*, que objetivou identificar na formação educacional do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional possibilidades formativas de cunho emancipatório.

Para tal, partimos do pressuposto que as contradições emergem e se manifestam no cotidiano educacional, e para se pensar na possibilidade de emancipação, necessários se fazem o reconhecimento e resistência a essas contradições, e proposição de nova práxis. Nesse sentido, nesta parte delineamos a interpretação das observações do campo empírico, onde se constatamos como e em que situações emergem as contradições sociais no cotidiano da formação educacional.

Em termos didáticos, o capítulo inicia com uma discussão sobre as contradições histórico-políticas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no País, prossegue com uma contextualização histórico social do IFCE, *Campus Iguatu*, *lócus* desta pesquisa e finaliza mostrando como essas contradições emergem no cotidiano da formação neste *lócus*.

4.1 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – as contradições da sociedade administrada no contexto da formação educacional

A Educação e suas formas dentre as quais a institucionalizada e sistematizada, está inserida na sociedade de classes e, como tal, é alvo dos reflexos das configurações da acumulação e produção do trabalho, que se divide em teoria e prática, planejamento e execução, trabalho manual e trabalho intelectual, ratificando a produção da formação a partir do lugar que em cada classe social ocupa na sociedade, tendo como consequência a especialização e a hierarquização dos saberes.

Resultado dessa situação, na Educação e, conseqüentemente, na escola, os processos educacionais, especificamente os conteúdos, são ministrados fragmentariamente em componentes curriculares e disciplinas, e, na modalidade de Educação Integrada ao Ensino Profissionalizante, essa fragmentação se faz ainda mais visível, haja vista o fato de as disciplinas propedêuticas serem mais valorizadas e separadas das disciplinas

profissionalizantes, provocando um descompasso e uma desarticulação desses dois eixos, que, na verdade, fundamentam a Educação Integrada.

Caracterizada pelo aspecto dual e bifurcado entre Educação profissional e Educação acadêmica propedêutica, a Educação sistemática, nesses termos, se organiza para atender aos cidadãos com distintas origens de classe ante as demandas do modo de produção e acumulação capitalista. Assim, para uma pequena parcela da população, proporciona os conhecimentos construídos historicamente, relegando à grande massa dos trabalhadores um conhecimento fragmentado.

Em verdade, a Educação profissional na sociedade administrada, por si, já se revela como antagonismo da sociedade de classe, uma vez que sua oferta historicamente se faz com vistas a atender diversos perfis trabalhistas em atenção à divisão sociotécnica do trabalho.

Com efeito, a emergência da Educação profissional na sociedade de classe é uma exigência da valorização do capital que, ao separar a classe que trabalha e a classe que vive do trabalho alheio, racionaliza a divisão social e técnica do trabalho, fragmentando e bifurcando o trabalho entre quem concebe as atividades de produção e quem executa o processo. A escola, por sua vez, para atender a essa necessidade de formação, ou seja, de acordo com a divisão sociotécnica do trabalho, também se realiza dualmente, direcionando a Educação profissional à qualificação da força de trabalho para o mercado, restringindo a formação ao pragmatismo, não resultando em autonomia intelectual, tampouco em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe (KUENZER, 2007).

Nesse sentido, se o trabalho para atender a maximização da acumulação e as determinações de uma classe em detrimento de outra se expressa fragmentado e separadamente entre trabalho instrumental e intelectual, a escola, instrumento de resposta a essa estrutura, também se distingue quanto à classe social que se propõe formar: trabalhadores ou burgueses.

Isso posto, o conhecimento tecnológico “de ponta” se destina à formação dos dirigentes e por isso permanece restrito à formação de nível superior, enquanto o Ensino Médio Técnico se destina à classe trabalhadora, em decorrência das funções que ela teoricamente ocupa na esfera da produção. Como acentua Kuenzer (2007), é pela necessidade de atenção à formação especializada das classes e manutenção hegemônica de uma dessas classes no poder que, ao longo do século XX, no Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se desenvolve revelando-se caoticamente, sem responder a uma política especificamente formulada para a Educação Profissional que permita “a compreensão do

significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Lei nº 9.394/96, art. 36, inciso I / parágrafo 2º), além da preparação para o exercício profissional (BRASIL, 1996).

Não obstante essa situação, adentrando o século XXI sob o regime de acumulação flexível, a Educação profissional brasileira auferiu novo *status* para os que vivem do trabalho pela capacidade de disponibilizar formação para uma sociedade informatizada que demanda um trabalhador polivalente que tenha ao mesmo tempo domínio intelectual e operacional num processo de aprofundamento e sofisticação das estratégias de exploração (KUENZER, 2007).

Sob os auspícios de argumentos racionais e técnicos disseminados pela indústria cultural, e de uma conjuntura de desemprego e precarização das relações trabalhistas, a preocupação para se adequar às necessidades da produção e garantia da sobrevivência se faz imperativa, devendo a Educação se direcionar para essa instrumentalidade, ficando a reflexão e a crítica sobre a submissão na sociedade de classe para segundo plano, restando o imediatismo e a crença de que a alternativa do sujeito é a adaptação.

Responsabilizado o indivíduo pela sua situação de exclusão, a Educação profissional surge como alternativa para qualificação das exigências e demandas da hodierna reestruturação produtiva, sendo os indivíduos impelidos a desenvolver uma formação polivalente, sendo submetidos à sobrecarga de tarefas e de cursos, na tentativa de se manter no mercado trabalho. Ao mesmo tempo esmagado pelos apelos da indústria cultural e dos reflexos da semiformação, os sentidos são adestrados a não enxergar saída, a não se adequarem-se à dominação. Sem espaço para percepção das contradições, tampouco para os desejos e fantasias, estes se fazem padronizados, fragilizando o eu, propiciando, em vez de autonomia, a regressão.

A Educação profissional nestas condições, longe de se integrar ao Ensino Médio para formação humana e autonomia intelectual, reatualiza sua concepção salvacionista não apenas para uma melhor empregabilidade, mas também para atender aos desejos de propriedade e consumo dos indivíduos. Destinada às classes menos favorecidas para funções de execução, essa Educação Profissional, muitas vezes, é relegada, desprestigiada e até desvirtuada.

Embora a Educação seja bifurcada e a Educação Profissional desvalorizada quando comparada à Educação propedêutica de cariz acadêmico, cabe destacar o fato de que esta também não se pauta pelas categorias de Ciência, Cultura e Tecnologia, de maneira a propiciar ao aluno a compreensão do trabalho e o domínio dos princípios e fundamentos

científicos que permeiam o processo produtivo (RAMOS, 2005). Ao contrário, o Ensino Médio na sociedade brasileira não possibilita o desenvolvimento integral do aluno, caracterizando-se pela falta de qualidade, atratividade e significado, situação que ratifica ser a formação no capitalismo uma semiformação para uma semicultura.

A responsabilidade pela operacionalização do Ensino Médio no Brasil é das secretarias estaduais de Educação, muito embora as esferas municipal e federal, além de iniciativas privadas, também desenvolvam este nível de Educação, circunstância reveladora de que, mesmo tendo as mesmas diretrizes, mas pela prerrogativa de flexibilização, o seu desenvolvimento não se faz uniforme, revelando uma fragmentação na gestão político-educacional desse nível de Educação (KRAWCZYK, 2014).

Elitista e excludente, o Ensino Médio no Brasil se fez diferente entre a rede pública e a iniciativa privada, esta tendo como fim único a preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário. Nas escolas privadas, o desempenho e as primeiras colocações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são os principais objetivos. Para tal, essas escolas primam pela dimensão academicista e selecionam, classificam e separam os alunos com melhores rendimentos, congregando-os em pequenas turmas denominadas “salas especiais”, com aulas em dois turnos, por vultoso acréscimo na mensalidade, evidenciando os privilégios do poder econômico e as implicações da desigualdade social, também na área de Educação.

Na rede pública, o Ensino Médio pode assumir diversas modalidades, as principais convergem para “jornada escolar ampliada (paralela ao matutino, vespertino e noturno) e para a expansão da oferta de Educação profissional por meio do Ensino Médio integrado”. Outras modalidades também se fazem existir, como: Ensino Médio regular, de tempo parcial (diurno e noturno); Ensino Médio integrado à Educação técnico-profissional; Ensino Médio concomitante à Educação técnico-profissional; Ensino Médio integral (ou jornada completa); Ensino Médio semi-integral (dois dias com jornada completa); Ensino Médio integral com gestão compartilhada (KRAWCZYK, 2014).

Dessas modalidades, o Ensino Médio regular noturno chama a atenção, dentre outros motivos, por propiciar ao jovem que trabalha a continuidade da formação, muito embora, como já expressei, pelos problemas e incipiente qualidade que enfrenta esse nível de Educação, não seja atraente e muitas vezes se constitua muito mais em ambiente para descontração e encontro de amigos do que propriamente de formação.

Válido é referir que a PL nº 6.840/2013 considera o Ensino noturno como “exceção” direcionada aos maiores de 18 anos que trabalham, esquecendo a alta porcentagem

de alunos de 15 a 17 anos que trabalham e que podem correr o risco de exclusão do sistema de ensino, fato que nos remete mais uma vez às contradições do sistema, por não levar em conta as particularidades perpetuando as iniquidades e injustiças, fugindo cada vez mais da dimensão humana (BRASIL, 2013).

Por princípio, o Ensino Médio - última fase da Educação Básica - deveria ser a etapa em que os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental são aprofundados e a formação integral para a vida social e para o mundo do trabalho ganham relevo. Também seria nesse nível que o estudante teria a preparação para ingresso no nível superior. Em síntese, o Ensino Médio seria o nível de coroamento de um ciclo denominado de básico para a plena formação integral do aluno. Mesmo este princípio, contudo, estando expresso em documentos oficiais brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, sua materialização ainda se faz bem distante, persistindo historicamente problemas como acesso, permanência e incipiência na qualidade da Educação oferecida.

Dentre as causas dessa distância, os estudiosos indicam, principalmente, a existência de várias maneiras de realização do Ensino Médio, dessintonia da realidade socioeconômica e cultural em relação aos conteúdos ministrados, a precária formação e remuneração dos professores, às incipientes condições de infraestrutura e gestão escolar, a falta de um princípio que relacione trabalho e Educação, além da histórica dualidade em propedêutico/acadêmico e profissionalizante, que implicam diretamente a falta de identidade deste nível de Educação.

De forma geral a luta para alcance dos princípios que regem o Ensino Médio para a integralidade da formação pela sociedade civil não é recente, datando suas origens dos anos de 1940, quando aparecem os primeiros questionamentos sobre a parceria entre Estado e indústria, para formação de mão de obra em atenção às atividades urbano-industriais do modelo nacional desenvolvimentista, em que o empresariado assumiu parte da responsabilidade da formação.

Posteriormente, essas discussões ganharam destaque com a profissionalização compulsória no Ensino Médio pelo governo militar, através da Lei nº 5.692, de 1971. Conforme Cunha (1998), paradoxalmente, a generalização da profissionalização trouxe um efeito contrário ao esperado, já que reforçou a dimensão propedêutica de teor acadêmico das escolas públicas profissionalizantes, com ênfase para as escolas técnicas federais que, pela qualidade imprimida, se tornaram alvo de estudantes de classes médias, cujo interesse era se preparar para o vestibular e não para a profissionalização, situação que contribuiu para a desvalorização do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pública, uma vez que os

alunos dos estratos mais baixos da classe trabalhadora ficaram sem acesso, reforçando a dualidade entre Educação propedêutica e Educação profissional.

Na efervescência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei - 9493, de 1996), a discussão do Ensino Médio novamente veio à tona na sociedade, pela possibilidade de promover uma Educação que incluísse desde a escola primária, a cultura geral, os fundamentos das teorias científicas e o ensino das técnicas, buscando uma equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, numa escola única para todos (BRASIL, 1996).

Embora as discussões sinalizassem para uma proposta de Educação como formação humana integral, o texto aprovado na LDB constituiu retrocesso, regulamentando uma Educação de nível médio como possibilidade de formação profissional e preparação para o exercício de profissões técnicas de modo genérico, não preconizando a integração entre as duas modalidades de Educação, geral e profissional, como prioridade ou necessidade.

Na contramão da Educação integral - formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico tecnológicos - em 1997, o Decreto nº 2.208/97 foi publicado, desvinculando o Ensino Médio do técnico profissionalizante, proibindo sua disponibilidade de maneira integrada.

Dentre as várias críticas feitas ao decreto retrocitado, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1090) foram referência, afirmando ser o decreto “ilegal”, pois, ao preconizar a separação entre Ensino Médio e a Educação profissional, contrariava as próprias determinações da LDB, que, em seu artigo 40, diz: “a Educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular” (BRASIL, 1996).

A eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, trouxe um novo alento à proposta de uma Educação de qualidade e, em especial, ao nível médio como etapa básica de plena formação de cidadãos para o País. Mesmo não se revelando como o esperado, o Governo Lula publicou o Decreto nº 5.154/2004, que, embora não extinga as bases de sustentação do Decreto 2.208/97, abre a possibilidade de uma educação de nível médio integrada, facultando também a entes federados estaduais o desenvolvimento do Ensino Médio e da Educação profissional.

Em 2008, reformas à LDB foram feitas, passando o Artigo 36 Seções B e C respectivamente, a terem as seguintes redações (BRASIL, 1996, p. 15):

Art. 36-B. A Educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o Ensino Médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Parágrafo único. A Educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

- I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A Educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Publicado o Decreto 5.154/2004, com as alterações à LDB em 2008, ficou constatado o fato de que a dualidade na Educação foi mais uma vez mantida, sendo conservada também, a maneira clássica da disponibilidade, ou seja, para as classes populares, a terminalidade do Ensino Médio para o mercado de trabalho, ao passo que, para as classes médias e altas, o Ensino acadêmico de preparação para o nível superior.

Cabe assinalar a noção de que essas mudanças se configuram num contexto de metamorfose nas modalidades de acumulação, transformação no mundo do trabalho e políticas neoliberais que, ao tempo em que exigem a qualificação profissional com desenvolvimento de competências cognitivas e capacidades múltiplas para articular e mobilizar conhecimentos, proclamam um discurso de falta de trabalhadores qualificados para atender as exigências do mercado de trabalho e conseqüente desenvolvimento do País, nascendo daí o interesse e a participação da classe empresarial na intervenção da política educacional, que, sob o título de responsabilidade social, passaram a defender a modernização da gestão pública educacional.

Resposta a essa conjuntura neoliberal e mesmo mantida as várias maneiras de oferecimento da Educação de nível médio no País, comprovou-se uma defesa do Ensino Médio integrado, com ênfase na profissionalização, como pode ser observado no documento Reestruturação do Ensino Médio no Brasil, onde o Governo Federal passou a incentivar, desde a articulação com a rede estadual de ensino, dois modelos o Ensino Médio integrado, que compreende a integração da Ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional, e o

Ensino Médio integrado profissional, que envolve a integração do Ensino Médio com a Educação profissional (BRASIL, 2008b).

Foi nesse âmbito que o Governo Federal passou a incentivar a modalidade de Educação de nível médio integrada à Educação profissional nas redes estaduais de Educação, propondo algumas iniciativas, dentre elas, Brasil Profissionalizado, lançada em 2007 pelo Decreto 6.302, e Ensino Médio Inovador, pela Portaria 971, de 09 de outubro de 2009.

Paradoxo a essas iniciativas foi conquista da sociedade civil a obrigatoriedade da Educação dos quatro aos 17 anos e assegurada sua oferta aos que não tiveram acesso na idade certa (BRASIL, 2009).

Se, por um lado, essas mudanças se revelam em avanços, pela expansão da oferta de matrículas, aumento no financiamento, maior participação dos professores, enfim, por conferir à Educação de nível médio integrada o estatuto de direito de todo cidadão, por outro, cabe uma ressalva, tendo em vista as iniciativas do Governo Federal virem acompanhadas da possibilidade da parceria entre o público e o privado, o que na prática revela o aprofundamento das contradições, já que, dentre outras causas, essas parcerias se dão contingencialmente, não abrangendo a rede estadual mas apenas uma ou duas escolas, como, por exemplo, “os projetos pedagógicos implementados pelo Instituto Oi e pela Fundação Pão de Açúcar no Estado do Rio de Janeiro” onde “numa mesma cidade, escolas públicas com boa infraestrutura, docentes com gratificação extra e coordenadores e diretores apoiados por consultorias externas, convivem lado a lado com escolas sem nenhuma dessas características” (KRAWCZYK, 2013, p. 16).

A abertura para a parceria entre público e privado mesmo se constituindo contingente favorece e estimula uma maneira de administração empresarial da Educação de nível médio em toda a rede de Educação com maior ênfase na rede estadual, que, sob a justificativa para imprimir uma suposta qualidade na Educação sob a ótica dos resultados, os currículos e gestão da escola passaram por significativas mudanças na busca da elevação dos padrões de desempenho educativos orientados para a formação para o mercado e para o empreendedorismo. Exemplo disso pode ser citado na implantação do modelo gestor das escolas de nível médio integrado de Pernambuco e Ceará com base na Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE)¹², que, assemelhada à gestão empresarial, estabelece

¹²A TESE é uma proposta educacional empresarial extraída do gerenciamento da Odebrecht, empresa brasileira que atua nos setores de engenharia, infraestrutura, energia, transporte, dentre outros e caracteriza-se pela incorporação de princípios da administração e gestão empresarial denominada Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO, aplicada ao ambiente público educacional. As primeiras iniciativas da TESE se deram em

estratégias como responsabilização, estabelecimento de metas e monitoramento de indicadores orientados pelo compromisso pelos resultados pactuados pelos instrumentos da gestão.

Vários são os autores que problematizam as filosofias empresariais que adentram a escola. Resultado dessas pesquisas é possível perceber que essas ideias são postas em prática sem nenhum cuidado com a qualificação de recursos humanos e infraestrutura, mas sim aproveitando o que já existe para adequação de laboratórios, ateliês, oficinas e salas temáticas, entre outros, revelando que a proposta de integração do ensino propedêutico acadêmico à Educação profissional no nível médio, inclusive com ampliação da carga horária, confunde formação integral com formação de tempo integral (escolas de tempo integral) e mascara a formação disponibilizada com ideologias que, na verdade, fortalecem a dimensão unilateral da Educação pelo cunho empreendedorista e classista que assume.

Ainda em resposta à reestruturação produtiva que adentra o século XXI, o Governo Federal, com respaldo na LDB, mais especificamente ao Artigo 36, já aqui expresso, e no Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem como um dos seus eixos estruturantes, ao lado da Educação Básica, Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos (EJA) profissionalizante, a Educação Profissional Tecnológica (EPT), promove a “expansão da Rede Federal de Educação, delegando a tarefa de ofertar Educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de *nível médio*” (BRASIL, 2007, p.32, grifo nosso). Em virtude do *locus* dessa pesquisa ter se constituído no IFCE, *Campus* Iguatu, instituição integrante da Rede Federal de Educação, uma análise mais detalhada dessa proposta governamental será expressa no próximo item.

Compreende-se do exposto que, mesmo com esforços da sociedade civil para superação das contradições e dualidades da Educação no Brasil, para garantia de uma escola única e de formação integral para todos, o máximo que se conquistou foram iniciativas governamentais circunstanciais e não políticas de Estado, para articulação da Educação propedêutica acadêmica à Educação profissional, sem, contudo, atingir a todos os jovens em idade de 15 a 17 anos, ratificando as históricas contradições de disponibilidade de Educação, conforme origem de classe, onde, de um lado, forma mão de obra para o mercado de trabalho e de outro prepara para continuidade dos estudos.

Não bastasse a histórica dualidade assumida pela Educação na sociedade brasileira, não poderíamos nos furtar de registrar mais um retrocesso na Educação brasileira.

Pernambuco em centros de Educação integral de ensino médio, sendo a experiência posteriormente disseminada para outros estados da federação. Maiores informações em Fundação Odebrecht (2016).

É a reforma da Educação do governo do Presidente Michel Temer, que, promovida por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 e sem levar em conta os relatórios das Conferências de Educação, as Metas do Plano Nacional de Educação e as entidades representativas da área Educação, propõe, dentre outros aspectos, a desconstituição das diretrizes curriculares das escolas com a retirada de componentes importantes, como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, ampliando a carga horária e fragilizando a atividade docente do Ensino Médio, além da desvalorização do magistério, já que para ser professor basta “notório saber” e não mais de graduação na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2016a).

Nesses termos e ante as contradições, longe de a Educação proporcionar uma formação para a consciência crítica e autonomia, para que o jovem possa desenvolver todas as suas potencialidades humanas e a um só tempo se desenvolver e contribuir com o crescimento da humanidade, ela se reduz a uma formação para desenvolvimento de competências para assumir postos de trabalho e adaptação ao que está posto pela sociedade administrada, perpetuando o estado de dominação na sociedade de classes.

4.1.1 IFCE, Campus Iguatu – Reflexos das contradições da sociedade administrada no lócus da formação educacional pesquisada

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada diretamente ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008a).

Os Institutos Federais são instituições, surgidas em 2008, através da Lei nº 11.892, pela fusão dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e parte das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, organizados em estrutura com vários *campi* ligados a uma Reitoria (BRASIL, 2008a).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a, p. 1).

Os IFs ofertam uma diversidade de modalidades de ensino, dentre os quais os cursos de formação inicial e continuada, cursos de educação do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, cursos de Educação superior nas formas de tecnólogos, licenciatura, bacharelado e engenharia e ainda, cursos de pós-graduação lato sensu, de aperfeiçoamento e especialização e cursos estricito sensu de mestrado e doutorado, sendo condição obrigatória a oferta de no mínimo 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada (BRASIL, 2008a).

Relativo a direção pedagógica e qualificação profissional, em seus primórdios os IF se orientou pela concepção de competência expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico de 1999. Na atualidade essa orientação se faz pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico de 2012 que, introduz a discussão sobre o desenvolvimento socioeconômico local, a integração com os arranjos produtivos locais, a inclusão social e o atendimento a demandas locais e regionais (BRASIL, 1999, 2004, 2012).

Conforme legislação vigente, a intensão é que essas mudanças que orientam a materialização dos IF se deem de forma que a oferta de cursos aconteça a partir de demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em consonância com os projetos de desenvolvimento socioeconômico nas esferas local, regional e nacional, privilegiando o aspecto sustentável, a inclusão social e a solução de problemas da comunidade. Esses documentos orientam que a organização curricular dos cursos se dê por eixos tecnológicos e apontam para uma formação que privilegia o conhecimento e a informação, concomitante a formação para inserção no mundo do trabalho, para geração de emprego e renda, mas também para o empreendedorismo e o cooperativismo (BRASIL, 2012).

Na atualidade, 2016 os Institutos Federais contam com 38 reitorias, com mais de 644 unidades em funcionamento. No Ceará o IFCE é composto por 32 Campi ligados a uma reitoria, dentre os quais o Campus Iguatu (BRASIL, 2016b).

O Campus Iguatu, tem sua origem na antiga Escola Agrotécnica Federal de Iguatu (EAFI), Elza Barreto surgida em 23 de março de 1955, com a criação do Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica. Sob o ideário de Escola Fazenda a EAFI ofertava os cursos de Economia Doméstica e Técnico Agrícola e em 2004 passou a ofertar o Curso Superior Tecnólogo em Irrigação e Drenagem.

Nascida sob a perspectiva taylorista/fordista a EAFI construiu ao longo dos anos uma identidade de formação de quadros médios da hierarquia agrícola, reproduzindo a estrutura rígida e disciplinar, com os espaços e tempos perfeitamente demarcados e uma

ambientação, cuja intenção era operar como um simulacro de organização industrial nos moldes taylorista/fordista (ARAUJO; GRISCHKE, 2012).

Nesses moldes, cartão ponto para os professores. Sirene de fábrica indicando o início e o fim da aula. Inspetor de alunos nos corredores. Supervisores pedagógicos. Disciplina rígida nas oficinas etc. Cada curso técnico preservava com zelo suas fronteiras e tinham suas atribuições e identidades bem definidas através da descrição do perfil do técnico que iria formar, muito embora o conhecimento não fosse além de resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência (ARAUJO; GRISCHKE, 2012).

Tendo como referência as premissas pedagógicas e as premissas econômicas, a EAFI apoiou-se no lema: “aprender a fazer e fazer para aprender com consciência de que faz”. Nesse sentido as ações educativas desenvolvidas na escola, a espelho da racionalidade fordista/taylorista, organizaram o ensino de forma a ser praticado em quatro espaços bem delimitados: o Laboratório de Prática e Produção (LPP), o Programa Agrícola Orientado (PAO) e a Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), atuando a Sala de Aula como espaço formal de interação professor – aluno e os demais espaços como instâncias de aplicação prática da teoria.

Em meados dos anos 1970 se destacando pela qualidade do ensino ministrado e reflexo das escolas técnicas federais que conseguiam colocação dos egressos no mercado de trabalho, pois a maioria dos alunos já saíam da instituição empregados, a escola imprimiu uma identidade de formação para uma habilidade finalista (em uma área específica) em nível de técnicos de nível médio, de cidadãos pertencentes à classe trabalhadora para ocupação de postos de trabalho no mercado, com uma forte adesão da comunidade no que se refere ao respeito, confiança e prestígio.

Em relação ao público dessas instituições, este estava direcionado a classe trabalhadora cuja qualificação se fazia exigência e atendia de um lado as necessidades de sobrevivência e de outro ao mercado. Contudo, cabe destacar que em virtude da qualidade educacional alcançada, as escolas técnicas e agrotécnicas ao longo dos anos diversificaram seu público, que muito embora continuasse a ser da classe trabalhadora, deixou de ser eminentemente desvalidos da sorte, ou mesmo de frações de classe cuja prioridade estava na terminalidade da educação e busca do diploma de uma profissão que proporcionasse estabilidade no plano social, para uma clientela de estratos de classe que visualiza a formação oferecida como uma estratégia de escolarização que facilitasse o ingresso no nível superior.

Válido ressaltar que muito embora a EPT remonte ao Brasil Colônia, e mesmo neste período já atender a frações de classe, especificamente as Escolas Técnicas e Agrotécnicas remontam as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 no governo de Nilo Peçanha, e atenderam a uma necessidade política como forma de a um só tempo dotar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” dos meios de vencer as dificuldades concernentes à luta pela sobrevivência, e fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastasse da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, tornando-se cidadãos úteis a Nação (BRASIL, 1909).

Com uma identidade reconhecida pela oferta de educação profissional, ao longo dos anos essas instituições e especificamente as escolas agrotécnicas foram se modificando, atendendo a modernização e industrialização do campo brasileiro, consequência da introdução da lógica capitalista no processo de produção agrícola, demandando tanto o desenvolvimento das forças produtivas no campo - importante para uma maior acumulação capitalista - como as relações sociais de produção.

Foi consubstanciado nessas mudanças e atendendo aos ajustes macroeconômicos da sociedade brasileira que a antiga Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, expressão da ampliação da Rede Federal, integrou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

A institucionalidade do Campus Iguatu conta com a Direção-Geral como órgão máximo da administração, à qual estão submetidos o Departamento de Educação e o Departamento de Administração e Finanças e além da certificação de competências profissionais para prosseguimento ou conclusão de estudos (Rede de Certificação e Formação Inicial e Continuada - CERTIFIC) o Campus Iguatu disponibiliza em cooperação com outras instituições programas de pós graduação *latu sensu* em nível de especialização e em nível de mestrado e doutorado além de programas como PRONATEC e ProejaFIC. De forma autônoma disponibiliza também os cursos abaixo relacionados

Tabela 4 – Número de Alunos por Matrícula – IFCE, Campus Iguatu, 2016.1

Curso	Nº de Matrículas 2016
Cursos de Nível Superior	
Licenciatura em Química	133
Bacharelado em Serviço Social	243
Tecnólogo em Irrigação e Drenagem	74
Cursos Subsequentes	
Técnico em Nutrição e Dietética	64
Técnico em Agropecuária	11
Técnico em Agroindústria	21
Técnico em Zootecnia	24
Técnico em Informática	43
Técnico em Comércio	55
Cursos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional	
Técnico em Nutrição e Dietética	69
Técnico em Agropecuária	90
Técnico em Agroindústria	46
Técnico em Informática	20
TOTAL	803

Fonte: Dados da Pesquisa. Setor de Registros Escolares – IFCE, *Campus Iguatu* – Maio de 2016.

Especificamente em relação ao Ensino Médio Integrado a Educação Profissional o Campus Iguatu proporciona uma habilitação de nível médio, a qual objetiva que o aluno a partir da relação com a prática, adquira a habilidade de produzir e aplicar conhecimentos na área de formação, o que significa desenvolver a capacidade para compreensão dos processos produtivos e habilitar “as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões” (BRASIL, 2012). Essa modalidade de educação é oferecida aos estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental, por meio de seleção pública, podendo o aluno como já expresso, residir na instituição na condição de internato, passar o dia semi-internato ou ser aluno externo, condição que permite que o aluno se desloque no horário do almoço para sua casa, sendo garantido para todos assistência sócio pedagógica e de saúde.

O Ensino Médio Integrado a Educação Profissional do Campus Iguatu, tem duração de 3 anos, integrando a formação geral com uma carga horária mínima de 2.400 horas e a formação técnica conforme a carga-horária mínima exigida no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do MEC para a respectiva habilitação profissional, acrescida da carga horária destinada ao estágio curricular.

O IFCE, *Campus Iguatu* possui para a modalidade do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional três tipos de matrículas, internato em que os alunos são provenientes de outras cidades ou da zona rural da cidade de Iguatu desde que a distância exceda 100Km. Esses alunos moram no Campus e tem direito a 4 refeições e alojamento com banheiro, indo

para suas residências no final de semana, feriado ou férias, podendo também ficar no Campus, com exceção das férias. O semi-internato é destinado aos alunos que queiram passar o dia no Campus. A esse aluno é destinada uma refeição e merenda escolar, um ambiente próprio com armário individual onde podem descansar, estudar e tomar banho. O aluno externo tem direito a merenda escolar, se deslocando para sua residência no intervalo do almoço, para esses e para os semi-internos o Campus disponibiliza transporte para deslocamento.

A Residência Estudantil, mais comumente conhecida como alojamento, tem capacidade de 220 vagas para os alunos do sexo masculino e 50 para as alunas do sexo feminino. Cada quarto conta com banheiro e cinco beliches onde convivem 10 alunos. A escolha dos alunos para cada quarto é feita pelo Departamento de Apoio Estudantil e se faz quando do ingresso dos alunos no Campus, por critério de idade, série que cursam, parentesco e proximidade das residências dos pais. Não obstante a esta capacidade, no primeiro semestre letivo de 2016 a residência masculina não atingiu sua capacidade sendo ocupada apenas com 62 alunos.

Os cursos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no Campus Iguatu se realizam em duas unidades, a Unidade Areias localizada na zona urbana da cidade e onde funcionam os cursos de Nutrição com 3 turmas e Informática com uma turma, e, a Unidade Cajazeiras localizado na zona rural da cidade, em que funciona os cursos de Agropecuária com 4 turmas e Agroindústria com 3 turmas.

Como instituição de educação o IFCE é uma construção social e por estar inserido na sociedade de classe se caracteriza como espaço contraditório, historicamente determinado, em que se verificam embates para materialização de diferentes concepções de mundo existentes na sociedade. Por vir de uma tradição de ensino agrícola de escola fazenda e tecnicismo de aprender fazendo, que orientou a formação, percebe-se ainda contraditoriamente a coexistência de práticas tradicionais de controle, tutela e subalternização com atuais práticas democráticas, situação que demarca uma dinâmica própria cuja compreensão demanda reflexão para além das determinações econômicas, tendo em vista as intervenções de seus atores estarem imbuídas de diferentes concepções ideológicas e culturais de educação.

Com efeito, muito embora a educação seja direito inalienável e de obrigação do Estado, as diretrizes orientadas para as práticas educativas, nem sempre são aceitas e seguidas se constituindo o espaço escolar em disputa de reprodução da ideologia dominante, mas também de questionamento da realidade social. Seguramente é a hegemonia da ação dos atores envolvidos no processo educativo que dá a direção e os rumos que tomam a educação.

Assim compreende-se que o IFCE, Campus Iguatu, *lócus* de realização desta pesquisa, é uma instituição que tem a tarefa de garantir o direito a educação e acesso ao ensino formal para preparar os jovens para inserção na sociedade e desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Contudo é também espaço contraditório por diversos motivos, dentre os quais ainda receber reflexos dos objetivos de sua criação e desenvolvimento, de formação de um público desvalido da sorte, de sua história tecnicista direcionando a educação para os aspectos tecnológicos, distorção de suas vagas para as classes médias para continuidade dos estudos, quantidade ínfima de vagas ofertadas frente a necessidade. Todas essas contradições somam-se as diferentes concepções de mundo e conseqüentemente de educação do *Campus* Iguatu, se constituindo em campo de disputa pela difusão de um projeto de educação e sociedade.

4.2 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IFCE, *Campus* Iguatu – O reconhecimento das contradições no cotidiano da formação

No que é pertinente à emergência e reconhecimento das contradições da sociedade administrada na formação, para possível práxis elevada de sentido, objeto desse estudo, constatamos, por meio das observações realizadas no IFCE, Campus Iguatu, para esta pesquisa, que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como contradição da Educação é percebido pela comunidade educacional (pais, educadores e educandos), contudo, pelo fato de o seu caráter dialético contribuir com a formação para o trabalho e a supressão das necessidades de produção da existência material, além de um embasamento intelectual, espiritual e cultural, mesmo incipiente, esta modalidade de Educação é bem aceita, não sendo questionada em seus fundamentos ou posta a resistência para que possa se ampliar e se desenvolver rumo a uma formação integral.

A ausência de questionamento, em parte, pode ser justificada pela cooptação da sociedade capitalista administrada, que exige a todo instante, em troca do trabalho e da sobrevivência de seus membros, a obediência cega aos seus padrões, ofuscando a realidade e impedindo o questionamento e a criticidade, oferecendo a reificação do indivíduo que se compraz com parcas ambições de ter em detrimento do ser.

Esta asserção nos remete a Adorno e Horkheimer (1985), quando propõem a analogia do mito de Ulisses com o burguês capitalista. Como mostram os autores na obra *Dialética do Esclarecimento*, Ulisses quer ouvir e se deliciar do canto das sereias, mas não se permite morrer pelo inebriante e irresistível prazer. Assim, amarra-se ao mastro, escuta o

canto, mas sem envolver-se, sem chegar ao êxtase, mas pela metade, amarrado e impotente para sucumbir à tentação e voltar para sua terra e para suas propriedades. Torna-se herói, mas um herói amarrado e impotente, que teme a morte. Por sua vez, seus companheiros e subordinados, com tampões de cera aos ouvidos, nada escutam e remam sempre para frente, deixando para traz a bela música das sereias, que se torna estéril e objeto de contemplação, mas apenas para os ouvidos dos que podem dominar.

Decerto, o indivíduo burguês na sociedade administrada renuncia a sua autenticidade pelo controle e racionalidade, isolando-se para manter o foco no enriquecimento, por isso não consegue compreender a beleza do canto das sereias e, como Ulisses, se agarra ao mastro com medo de ser seduzido pelo mundo, não sendo capaz de uma experiência sensível pelo medo de se envolver e tudo perder. Sua vida é pautada pelo cálculo do que pode arriscar, dividindo-se entre a segurança e os limites dos prazeres sem ultrapassá-los, atrofiando a capacidade de imaginar e fantasiar e tornando-se escravo do ter, já que, pelo medo de perder o que juntou, se nega a usufruir do que tem. Por sua vez, seus companheiros remam para frente e escutam e enxergam, mas sem ouvirem e sem verem, se assemelhando aos milhões de trabalhadores que permanecem inertes ante a uma realidade que os oprime, mas, para continuarem vivos, se reprimem ante o prazeroso canto das sereias.

Nesses termos, perseguindo uma ascensão individual e profissional foi possível observar pela enorme quantidade de egressos do *Campus* Iguatu que adentram o mercado de trabalho após o término do curso técnico, assim como os alunos que buscam o ENEM, que raros são os alunos que continuam na área do Ensino Técnico, pois o interesse do aluno que adentra no *Campus* Iguatu não está na formação integral ou no curso profissionalizante, mas sim no nível e qualidade do Ensino Médio, constituído de um grande número de docentes com pós-graduação em nível de mestrado e doutorado - realidade docente até destoante das demais escolas do Estado do Ceará e Município de Iguatu, mas que pode pela qualidade da educação fornecida oportunizar melhores resultados em seleções de cursos superiores ou postos no mercado de trabalho.

Evidente que este dado merece maior reflexão, já que nas escolas particulares, mais valorizadas que as escolas públicas por direcionar a educação para a instrução e não para uma formação integral, em sua maioria, os professores nem possuem pós-graduação e muitas vezes ministram aula fora de suas áreas de formação, porém são mais valorizados e reconhecidos.

Nesses termos o interesse na Educação de nível médio pode estar associado a um ideal de formação conteudista para uma sociedade que privilegia a lógica competitiva e o

consenso moral. Nesse sentido, a Educação deve dotar os indivíduos de conhecimentos para que possam disputar posições em seleções e no mercado de trabalho e não questionarem o que e para que estejam aprendendo.

Resquícios dessa concepção, o Ensino Médio passa a ser etapa preparatória para seleção e ingresso na universidade e, mesmo com todo o cabedal de informação que circula pelos diversos meios de comunicação na atualidade, essa visão restrita ainda permanece justificando atitudes, como, por exemplo, de professores, que passam a adotar a mesma sequência de conteúdo dos sumários de livros, e, de equipe de gestores, que elaboram currículo que se materializam embasados eminentemente no conhecimento científico e em determinadas disciplinas, não levando em conta outros conhecimentos, como o popular, o artístico e o político.

Consequência dessa realidade que ainda motiva os educadores, também se justifica a excessiva quantidade das disciplinas e conteúdos a serem disponibilizados aos alunos com ênfase na transmissão desses conteúdos, passando o professor a ser apenas um executor do currículo, desconsiderando a investigação e a pesquisa nesta modalidade de Educação. Por sua vez, a avaliação também se reduz à prova que não estimula o raciocínio, mas apenas a reprodução literal de um conteúdo, caracterizando, assim, como selecionadora e classificadora de quem tem e de quem não tem conteúdo.

Não obstante a emergência das contradições da sociedade administrada no cotidiano da formação, com ênfase aqui na divisão entre em teoria e prática, planejamento e execução, trabalho manual e trabalho intelectual, incidindo na Educação pela falta de articulação entre as disciplinas propedêuticas e as profissionalizantes e ênfase na transmissão de conteúdo para empregabilidade e desejos de propriedade e consumo dos indivíduos, constatamos que essas contradições, embora reconhecidas, não são em sua maioria apropriadas por educadores e alunos e, quando são, se fazem de modo inconsciente e irrefletido, reduzidas a problemas contingentes, sem articulação com a totalidade social e esvaziados de conteúdos racionais objetivos, contribuindo para perpetuação do estado de dominação.

Várias foram as situações observadas no campo empírico que ratificam essa não apropriação das contradições e cooptação da sociedade administrada não apenas pelos educadores e alunos, mas também familiares.

Em relação aos familiares, exprimimos aqui três circunstâncias que demonstraram com maior ênfase essa constatação. Foram elas reunião de pais e mestres, visita dos pais aos alunos internos e participação dos pais na Semana de Língua. Em todos esses momentos,

evidenciamos pelos discursos dos pais o reconhecimento da sociedade ser composta por desigualdades de classes, contudo a ideia é de que seus filhos por via da escola, possam adquirir conhecimentos e experiências que possam subsidiá-los a ascender e mudar de classe e não quebrar essa estrutura. Nesse processo, dois aspectos são bem nítidos, o primeiro, a Educação como redenção do estado socioeconômico em que vivem na atualidade, e expectativa de ascensão e reconhecimento social futuros. A esses dois aspectos soma-se uma projeção nos filhos do que não conseguiram ser, relacionada a realização profissional, mas também a vaidade, pela necessidade de ser aceito, respeitado e valorizado.

Atinente à reunião de pais e mestres, esta foi composta de dois momentos. O primeiro iniciou-se com um café da manhã às 7h e 30 min, seguida de acolhimento, apresentação de professores, servidores, informação das ações desenvolvidas pelos diversos setores do *Campus* Iguatu, finalizando esse momento com uma palestra proferida por um dos professores. No segundo momento, os docentes foram divididos de acordo com as disciplinas que ministram por semestre, para receberem e conversarem com os pais nas salas de aula. Os pais, por sua vez, foram divididos por semestres dos filhos e direcionados às salas para receber o boletim e conversar sobre seus filhos. A reunião foi finalizada com um almoço servido ao meio-dia.

Embora com um número expressivo de pais, 80% segundo dados do Departamento de Apoio Estudantil, estes pouco tiveram participação no primeiro momento, quando, todos reunidos, haja vista esta participação ter sido facultada e não fomentada e estimulada. Outro fator que revela a pouca participação dos pais se refere ao tempo de reunião, já que de atividades com pais e servidores este tempo se resumiu a pouco mais de duas horas, quando, facultada a palavra, apenas dois pais se pronunciaram. A participação dos pais também não foi constatada para elaborar o temário da reunião.

Já nas salas, em grupos menores, numa média de oito pais por sala, a participação foi maior, mas em um tempo menor, pouco mais de uma hora, sendo a discussão sobre a disciplina e o comportamento do filho na instituição e com foco maior nas notas registradas nos boletins, evento que, por si e de característica quantitativa desfocou os demais aspectos qualitativos educacionais que não foram pelos pais levantados para discussão. O dialogo nessas salas menores teve a participação de um pedagogo e de dois ou três professores, demonstrando que se um pai que quisesse conversar com um professor de uma disciplina que não tivesse na sala selecionada, teria de esperar acabar o momento dessa sala em que estava, esperar acabar o momento da sala em que o professor foi selecionado para atenção aos pais, e só então conversar com esse professor.

Cabe informar o fato de que, relativamente à observação direta para composição de dados de estudo desta pesquisa, desta segunda parte da reunião, ou seja, “entrega de boletins e dialogo com professores sobre o aluno”, se deu apenas em duas salas, mas em virtude do tempo dedicado à segunda parte da reunião e do movimento dos pais, filhos e colegas com os boletins no refeitório, presumimos que se algo se fez diferente dessas duas salas não foi significativo.

Essas situações observadas na reunião de pais e mestres revela que a preocupação dos pais pouco se relaciona à qualidade da aprendizagem (que conteúdo os filhos aprenderam, o que realmente ficou desse conteúdo e, se podem avançar com esse conteúdo aprendido), mas sim com a quantidade, já que o maior interesse se relacionou com a nota registrada no boletim. Muito embora tenhamos nessa análise de levar em conta o nível de escolaridade dos pais, que não é elevado, já que em sua maioria, segundo dados do Departamento de Apoio Estudantil, são trabalhadores rurais com Ensino Fundamental incompleto, o dado constatado reforça serem esses pais influenciados e cooptados pela indústria cultural, buscando para seus filhos sucesso e reconhecimento pela Educação que podem oferecer.

Paradoxalmente, um aspecto importante a ressaltar é o fato de que os pais que usaram a palavra, quando facultada, não mostraram preocupação apenas com a Educação de seus filhos, mas da escola como um todo. O primeiro sugeriu a criação de um conselho da escola com a participação dos pais, visita da escola às cidades onde os pais dos alunos residem para ampliar a integração da escola com os pais e, em vez de duas reuniões de pais e mestres, que fossem quatro, para que os problemas da escola fossem mais compartilhados. O segundo pai pediu que a escola tivesse mais cuidado com o desperdício de alimentos, pois viu no café da manhã muito estrago e que os pais conversassem mais com seus filhos que não tivessem “*cerimônia*” que olhassem no olho do seu filho, pois “*o problema das drogas está solto podendo pegar qualquer adolescente*”¹³.

Relativo a criação do Conselho Escolar cabe informar que o mesmo existe no organograma do Campus Iguatu, não obstante com exceção das palavras de um dos pais na reunião, não conseguimos observar em nenhum momento qualquer referência ao mesmo, seja por parte dos educadores, dos estudantes ou dos pais.

A palestra proferida por um dos professores¹⁴ da instituição, contraditoriamente ao desenvolvimento da reunião e concepção dos pais, se ateve a um caráter holístico e integral

¹³ Cópia literal das palavras do pai.

¹⁴ Palestra proferida pelo Professor Anastácio Ferreira de Oliveira em reunião de pais e mestres realizada em 01 de junho de 2016 no IFCE, *Campus Iguatu*. Os trechos entre aspas são transcrição literal da fala do professor.

de formação, com ênfase nos valores humanos. Intitulada “A importância da parceria entre escola e família no processo de ensino aprendizagem”, na palestra, o professor buscou refletir junto aos pais e servidores que seres humanos a escola está formando e que na concepção do *Campus Iguatu* a formação é para a alegria e para a felicidade. Ressaltou ser esta formação embasada em três pilares: profissionalizante “*por que nós somos mais que parafusos e não adianta termos conhecimento se não soubermos dar bom dia*”, ético, no sentido de valorização e respeito ao humano, “*estamos vivendo a humanização da sociedade, tudo que nos cerca tem a marca do homem, mas estamos esquecendo e trocando o homem pela máquina, estamos esquecendo a ética da humanização*” e para o sentimento, “*somos filhos de uma relação de pessoas que se encontram às vezes de forma errada, mas de um encontro entre seres humanos*”, “*temos de ter a sensibilidade de ver no olho da menina e do menino que não para na sala de aula, que sai para beber água, ir ao banheiro, para atender ao celular, pois nossa preocupação tem sido com a carga horária, com o conteúdo e muitas vezes nos falta o envolvimento com esse aluno*”.

Outro trecho expressivo da palestra fez referência à solidariedade. Nas palavras do professor,

[...] em todas as nossas relações seja na família, seja na escola nós temos conflitos, mas temos de usar esses conflitos para nos melhorarmos, pois o resultado das relações tem de ser a alegria, nesse sentido devemos incluir, devemos ter solidariedade com o nosso irmão, devemos incentivar para que ele seja realmente um ser humano, por que o que temos hoje é concorrência, é rivalidade e nessa correria o que é válido não é a solidariedade, não é o humano, mas justamente o inumano, a desvalorização do outro.

A palestra finalizou com questionamentos e exclamação – “*quem sou?, Quem somos? Que sociedade queremos para os nossos netos? Dá pra continuar como está? Com essa rivalidade? Com essa competição? Nós somos seres humanos de relação, nascemos para brilhar!*”, nos levando a constatar que, muito embora a sociedade administrada esteja dentro da escola e tenha cooptado a comunidade escolar, esta não se faz em sua totalidade, emergindo concepções contrárias como a palestra do professor.

Durante o tempo de coleta de dados para a pesquisa, pudemos observar também visita de pais aos alunos do internato, onde foi possível confirmar que os pais reconhecem as contradições da sociedade de classe, mas querem para os seus filhos a ascensão individual. Como ilustração das muitas situações observadas que ratificam esta asserção, apresentamos aqui dois desses eventos.

A visita não foi exclusivamente para tal fim, mas em virtude de vir a Iguatu resolver outras coisas aproveitou a situação para ir a Escola ver o filho. O filho estava assistindo aula e o pai esperou o intervalo para ter com o filho. O encontro é na praça do pavilhão pedagógico, o filho foi informado que o pai o esperava por um colega que indica em que banco se encontra o pai. O cumprimento foi à solicitação de bênção do filho, dada pelo pai com um aperto de mão, seguida da retirada de dinheiro do bolso da camisa e entregue ao filho que durante a visita ficou com as notas emboladas na mão. O pai pergunta como esta o filho, se precisa de algo, dá notícias da família e em seguida profere conselhos de que seja comportado, estudioso “– estude, não seja como seu pai que não teve como estudar”¹⁵, “– você tem chance de futuro”, “– o estudo é tudo”. O filho consente ora com um gesto de cabeça ora com um sim, o pai coloca a mão do ombro do filho o que indica uma despedida e sai, o aluno volta para a sala de aula.

A mãe chega ao Centro de Capacitação acompanhada de um colega do aluno que o chama na biblioteca, pois a mãe não quis entrar, o aluno sai com todos os seus objetos escolares acompanhado do colega. Encontra a mãe no rol de entrada com um sorriso. A mãe o puxa para si, o abraça e beija a cabeça, fazendo o aluno se baixar já que é mais alto. O aluno fica envergonhado, a mãe ri, pega de novo sua cabeça e novamente o beija, os três riem, a mãe diz pro colega que o filho é o seu tesouro, aponta para fora do Centro de Capacitação e uma outra senhora adentra o recinto, a conversa é animada, a mãe pergunta se o remédio deu certo, se o aluno recebeu as calças, pergunta como está o alojamento, se o aluno tem comido bem, conta as novidades de casa para o grupo e novamente beija a cabeça do filho. A conversa vai em direção ao colega, a mãe pergunta quando ele vai de novo a sua casa, se ele gostou da viagem e disponibiliza sua casa para nova visita. Beija de novo a cabeça do filho e repete enfática, “– esse é o meu tesouro” e acrescenta “– eu faço tudo por ele, se Deus quiser ele vai se formar, vai ser alguém na vida”.

Não foi possível observar se esses pais, em visita à seus filhos foram à Coordenação Pedagógica ou ao Departamento de Apoio Estudantil conversar com os servidores para saberem como estavam seus filhos, contudo o que nos chamou a atenção para essas duas situações foi a ideia de Educação dos pais relacionar-se à redenção da situação socioeconômica em que vivem.

Relativamente à participação dos pais na Semana de Língua, esta participação se faz por via de convite verbal pelo filho e poucos pais participaram. Desses, alguns apenas durante a apresentação da atividade do filho, outros ficaram um tempo maior, mas nenhum participou em todos os momentos. A participação dos pais é passiva e apenas de observação, se manifestando verbalmente, quando a pedido pelos professores, em intervalos de apresentações. Nessas entrevistas, os depoimentos observados, se, por um lado, ressaltam as qualidades e elogios dos filhos com expressões como “*está lindo*”, “*estou muito orgulhoso*”,

¹⁵Situações observadas que se constituíram em banco de dados para a pesquisa. Nas situações observadas que se seguem, adotamos o itálico como forma de destaque e ilustração das interpretações e análises realizadas.

“acho importante ela participar por que se desenvolve né, nem sabia que ela sabia dançar e gostei muito” de outra parte atestam o caráter da concepção de Educação como redenção das condições de vida, como pode ser observado em vários depoimentos que expressam, “o estudo é tudo”. Destaque dessas entrevistas não apenas pelos aplausos ganhos, mas pela ênfase no papel da Educação como modo de ascensão, foi a palavra de uma senhora, ao acentuar que seis dos seus filhos estudaram no *Campus* Iguatu e que naquele dia estava ali por causa de uma neta. Disse ser muito agradecida à escola, pois, graças a essa instituição, os filhos que lá estudaram têm formatura e empregos bons e que agora sua luta é para que os netos também estudem e possam acompanhar os pais e tios.

O reconhecimento das contradições sociais pelos alunos também foi observado, por duas vias, as desigualdades sociais (antagonismo entre pobre e rico) e as relações de poder e domínio (quem manda e quem obedece), mas, como seus pais, esse reconhecimento não tem fundamentação crítica materialista, sendo a concepção relativa a Educação, ao seu projeto de vida e a sua relação com a sociedade ratificada pela heteronomia social e continuidade da sociedade de classe, pela busca da ascensão social individual. Influenciado pela sociedade administrada, seus objetivos estão ligados ao reconhecimento pelo poder e conforto produzido por bens de consumo, os quais, na visão destes, produzem reconhecimento e *status*, elementos que, por si, são geradores de felicidade, já que não se observou qualquer relação destes elementos com a subjetividade.

Essa constatação se deu em diversas situações, mas com maior expressividade nos momentos extrassala de aula, como corredores, alojamento e refeitório, ocorrendo também nas aulas práticas onde a disciplina e o comportamento são menos rígidos e os alunos conversam e trocam ideias mais livremente. Das muitas situações que ilustram esta asserção, escolhemos para ilustrar três, uma relacionada ao ENEM, outra às relações de poder e por isso consideramos importante narrar, já que essas situações reproduzem as bases de poder que se definem quando do estabelecimento dos papéis sociais de gênero, cultura e classe (MINAYO *et al.*, 1999) e uma outra situação que nos chamou a atenção por envolver a submissão inconsciente da subjetividade de forma individual para se sentir aceito e acolhido:

Os alunos estão em aula de disciplina prática, a aula é realizada em um campo aberto onde antes funcionou uma quadra para futebol de campo. [...] A metodologia compreende três voltas de direção do trator na quadra, passando na baliza para cada aluno com o professor também em cima do trator orientando os alunos. Os alunos que não estão na vez esperam ao redor da quadra sem lugar apropriado, sem sombra, protetor solar e água. Nesse espaço e tempo os alunos devem se reunir e discutir temas relacionados a mecanização agrícola, contudo em virtude da falta de infra estrutura as conversas variam de tema e o comportamento mais solto

propicia brincadeiras, manifestações de carinho, solidariedade, abraços, danças dentre outros. Em alguns desses momentos de conversas variadas um aluno retira da bolsa um folheto com informações sobre o ENEM o dialogo começa pela expectativa de quem poderá se inscrever e se passar poder cursar a faculdade, pois por conta da greve e os semestres estarem em atraso somente os que possuem mais de 18 anos poderão efetivamente cursar. A conversa segue em relação aos cursos pretendidos pelos alunos onde observamos que poucos querem dar continuidade na área em que fizeram o curso técnico, se dirigindo para áreas como odontologia, direito, enfermagem dentre outras. Em todas as conversas os sonhos poucos se expressam em relação ao trabalho a ser desempenhado, mas aos frutos que esse pode dar e se relacionam em poder possuir bens de consumo como o carro, a moto e os eletrônicos da ultima moda, mas em todas percebe-se uma preocupação em retribuir aos pais o conforto seja através da compra de uma casa confortável ou melhorar a produção agrícola na roça em que o pai trabalha e nenhum tem uma relação maior com uma racionalidade objetivada e emancipada.

Os alunos estão em intervalo, um grupo está no corredor que dá acesso ao pavilhão pedagógico, quatro sentados, um escreve no caderno, um só observa e dois participam da conversa, quatro em pé, um deles com um folheto aberto em mãos, participes da conversa. O dialogo é sobre o ENEM e a nota de corte dos diversos cursos nas diversas Instituições de Ensino Superior. Vez em quanto o aluno com folheto em mãos aponta o folheto e mostra aos colegas as indicações referentes aos pontos feitos pelos classificados no ultimo exame. A conversa nesse tom se encaminha para as profissões: um dos alunos fala – ah, se eu conseguisse entrar em veterinária na Paraíba estava feito, pois depois você pode até colocar uma clinica e viver por conta própria, o colega replica – rapaz, eu vi uma reportagem que veterinário que trabalha com cavalos de raça ganham dinheiro, viu? É só pra barão, quem cria tem que ter muito dinheiro, e escuta a tréplica – com uma clinicazinha pra cachorro eu também estava satisfeito, um dos colegas mais distantes entra na conversa, – menino olha ai pra policial do ronda do quarteirão como está a concorrência, por que eu quero além de dinheiro e vida boa, muita ação. Todos riem e a conversa se direciona para as ações policiais e as violências do cotidiano.

Os alunos estão em aula de disciplina prática, esta se realiza as segundas-feiras no período de 7 às 11hs da manhã e por isso alguns alunos vêm para aula com malas e bagagens trazidas de casa. Um desses alunos chega com a mala e se dirige a um dos grupos que se formou para esperar a vez de dirigir o trator, esse grupo tem os alunos mais populares da escola primeiro por serem do 3º ano, ultimo ano do Ensino Médio no Campus e depois por ter dois alunos que são muito brincalhões, líderes, um deles com uma resposta criativa e engraçada para tudo e onde estão todos querem ficar perto. Dois dos colegas que estão nesse grupo abrem a mala do colega que chegou com atraso e questionam o que ele trouxe de novo, um deles pega um boné e coloca na cabeça o outro uma camiseta regata que veste por cima da blusa que já está vestido, este último sai para a sua vez de dirigir o trator e grita, – esta eu não tinha. O aluno dono dos objetos diz que não pode dar por que tanto o boné como a camiseta foram presentes, mas o colega de boné não dá atenção e continua usando o objeto e fazendo de conta que é seu e que não pegou do colega. O dono insiste em pegar, mas não consegue. Mais distante de onde está o dono dos objetos, um dos garotos comenta, – macho como o Starkey¹⁶ é idiota, deixa que

¹⁶Pseudônimo para designar nomes dos alunos envolvidos. Nas situações descritas que se seguem, em virtude da quantidade de alunos envolvidos, para não ficar cansativo ao leitor a repetição de palavras como aluno,

façam dele gato e sapato, ao que outro responde, – eu não tenho o que fazer, já o alertei várias vezes, mas ele não sai de perto do Jamie Lenister, gosta de ser enganado... então que seja.

Em relação aos educadores, como já expressei, a concepção de Educação e sociedade com referência a uma racionalidade emancipatória não se faz totalitária, como pode ser visto na palestra de um dos docentes do *Campus Iguatu*, contudo, hegemonicamente, tanto a concepção como as práticas educacionais sinalizam para a continuidade da racionalidade instrumentalizada.

Nos técnicos administrativos em Educação, a exceção está nos Pedagogos que, muito embora, em sua maioria, corroborem essa concepção, percebem-se em parte desses posicionamentos contrários à formação para o mercado, defendendo uma Educação integral que articule os conhecimentos propedêuticos aos fundamentos dos processos técnicos profissionais pela via de uma Educação de qualidade. Nessa perspectiva, nas ações que desenvolvem, acompanham e promovem consubstanciada nas reuniões que fazem entre si, reuniões com professores e demais ações, como acompanhamento pedagógico do aluno, promoção de capacitação para professores recém-admitidos, programação de sábados letivos dentro do *Campus Iguatu*, buscam imprimir uma concepção de aluno como centro do processo formativo que deve ser respeitado em sua individualidade para conscientizar-se não apenas dos conteúdos necessários para profissionalização e conquista de um trabalho, mas também de sua situação dentro da esfera de produção e reprodução social, como filho de pais pertencentes à classe trabalhadora dominada. São depoimentos expressos nesses eventos que ilustram esta asserção, *“cada aluno tem uma história de vida que deve ser conhecida pelo professor para que leve em conta seu planejamento de aula”*, *“não somos unânimes, temos diferenças e na sala de aula é do mesmo jeito, temos de ter um olhar diferenciado para cada aluno, se são 42 alunos numa sala de aula devem ser 42 olhares”*, *“o professor tem de entender a realidade em que o aluno vive”*, *“os conteúdos devem ser relacionados com a realidade do aluno”*.

A concepção dos pedagogos nos leva a articular o que defendem com a teoria de Paulo Freire, na qual é pela elevação dos conhecimentos que os oprimidos podem se esclarecer e se organizar na luta da transformação da sociedade, já que a ênfase nos trabalhos desenvolvidos pelos pedagogos está, como já expressei, numa Educação de qualidade, em que

estudante ou colega, adotamos pseudônimos com nomes de personagens da série *Games of Thrones* para indicá-los. Os pseudônimos não têm qualquer relação entre o personagem da série de TV e o aluno indicado, a não ser o nome que como já explicamos foi utilizado para não cansar o leitor.

o aluno possa, por via do conhecimento adquirido, ler a sua realidade e com base nessa leitura, transformá-la.

Já em relação aos docentes, o reconhecimento das contradições diverge de professor para professor, e mesmo nas áreas do conhecimento relacionado às Ciências Humanas e suas Tecnologias, área com discussões mais relacionadas aos aspectos sociais e políticos da sociedade, não há um consenso, mas diversas compreensões, dentre essas a concepção em que a emergência das contradições é naturalizada e a ênfase da proposta educativa se volta para a ascensão econômica e reconhecimento social individual dos alunos. Vários depoimentos dos docentes expressos nas diversas situações observadas no *Campus* ratificam suas concepções, como, por exemplo: “*é gratificante você vê seu aluno se dando bem na vida*”, “*Me sinto realizado quando encontro ex-alunos que estão formados, bem empregados, passando em concurso, indo pra mestrado e doutorado, ganhando bem*”.

O compasso da concepção dos familiares com o dos professores, embora de boa-fé e de torcida pelo sucesso dos alunos, não vem acompanhada de uma crítica, situação que nos leva a inferir na adesão a uma racionalidade instrumentalizada, reduzindo a reflexão à imitação, esquecendo o que efetivamente constitui a subjetividade do homem. Essa racionalidade nega e ignora a história e interpreta a realidade como coisa e transforma o eu em coisa que pensa. Como lembram Adorno e Horkheimer (1985, p. 34),

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado.

Dentre as muitas situações em que se pode constatar esta asserção, destaque fazemos para a sala de aula, em que o conteúdo explanado pelo professor fazia referência às contradições da sociedade capitalista administrada, grande parte pela via das desigualdades sociais, contudo muitas vezes observamos o inverso, ou seja, o conteúdo não foi reconhecido e foi ressaltado o lado empreendedorista e reforçado o individualismo. Para ilustrar, construímos o quadro abaixo, com algumas das muitas situações observadas em que buscamos mostrar a ausência de reconhecimento das contradições da sociedade de classe pelos professores.

Quadro 1 – Relação entre conteúdo explanado, não reconhecimento das desigualdades sociais e desdobramentos. IFCE, Campus Iguatu, 2016.1

Assunto surgido na aula	Mote para as contradições	Desdobramento
Construção de pomar – plantação de frutas	Contradições poucos com abundância e muitos em miséria e a fome	Apresentação de dados sobre mercado e lucro gerado pelas plantas Incentivo ao empreendedorismo
Produção de mel	Destruição do meio ambiente	Apresentação de alternativas para superar a degradação do meio ambiente para produção e comercialização do mel
Uso e ocupação do solo	Uso do solo por grandes e pequenos produtores Apropriação e desapropriação de terras Habitação e moradia	Apresentação de alternativas para plantação de solos improdutivos. O que e onde plantar para maior produção, mercado e lucro com a venda
Processamento e conservação de alimentos	Relação entre a abundância e a escassez de alimentos no mundo Segurança Alimentar	Apresentação de vídeo mostrando as formas de conservação de alimentos e transporte seguro para comercialização em lugares onde esses produtos não são produzidos para venda por um preço maior
Romantismo – Apresentação de um quadro retratando a fábula A Bela e a Fera	Padrões de beleza impostos, a indústria da beleza, a cooptação da subjetividade	Identificação no quadro dos aspectos que indicam se referir ao romantismo
Medeia e a peça Gota d'água de Chico Buarque sobre tragédia urbana	Exploração capitalista, o lucro como maior objetivo da sociedade	Dramatização da peça pelos alunos, explicação dos elementos das peças teatrais

Fonte: Elaboração Própria – Consolidado dos dados da pesquisa.

Nas aulas em que a contradição emergiu pelo conteúdo, expresso no livro ou apostila e foi reconhecida pelo professor, este conteúdo não foi enfatizado ou provocado experiência no aluno para maturação da realidade e compreensão dos fundamentos e contradições desta, mas simplesmente mencionado. No quadro abaixo, selecionamos algumas das muitas situações que ilustram esta asserção.

Quadro 2 – Relação entre conteúdo explanado, reconhecimento das desigualdades sociais e desdobramentos. IFCE, Campus Iguatu, 2016.1

Assunto surgido na aula	Reconhecimento das contradições	Desdobramento
Democracia Ateniense	Comparação com a política na atual sociedade Atuação e luta dos movimentos populares	Apresentação de vídeo com heppy mostrando o conceito de democracia
Sócrates e os Sofistas	Apresentação da importância da reflexão, do esclarecimento, para intervenção na sociedade	Exemplo de superação pessoal pela persistência, solução e correção de exercício do livro sobre o tema
Pacto Colonial	Demonstração da dominação, exploração, subjugação capitalista	Solução de exercícios em equipe com questionamentos sobre o tema, apresentação das equipes durante a mesma aula
Feminicídio, estupro de mulheres	Apresentação das relações de poder entre os sexos Exploração de mulheres	Apresentação de slides sobre historicidade, conceitos e estatísticas de casos
Encilhamento no Brasil – crise econômica com produção de papel moeda sem lastro	Crise econômica, ingerência econômica e política	Explicação do que significa lastro, leitura do texto do livro
Elaboração de projetos, o desenvolvimento de ideias, a importância da reflexão	Divergência entre os que concebem e os que executam ações na sociedade de classe	Apresentação de sites de interesses empresariais. Como as ideias podem contribuir para ampliação do lucro, capacitação de profissionais, mais mercado, mais empregos

Fonte: Elaboração própria – Consolidado dos dados da pesquisa.

Os dados emergidos das observações nos revelam que a Educação disponibilizada no campo empírico se mostra em grande desafio para que possa efetivamente se direcionar para a emancipação, uma vez que educadores e pais não conseguem pensar a Educação além dos padrões educacionais vigentes, reproduzindo a perspectiva de ascensão social individual e com esta a competitividade e a rivalidade como defesa contra as agruras do tempo presente.

Em associação à ideia de ascensão individual, percebemos também uma responsabilização da Educação, como um retorno ou resgate das ideias salvacionista e redencionistas da Educação, divulgadas na primeira metade do século XX e, ao mesmo tempo, a responsabilização do indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso, este baseado na crença

de que só fazem parte da sociedade na medida em que possuem condições de posse e consumo.

Esses resultados nos remetem à preocupação de Adorno (2011), com o coletivo formado nos moldes da sociedade administrada, consoante já mostrado nos referenciais teóricos deste estudo, sobretudo pela identificação que os sujeitos têm com a sociedade de consumo, impossibilitando de pensar e se comportar diferente desse coletivo, ficando a esse, submissos.

Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista (ADORNO, 2011, p. 127).

A reação de servidores e familiares assemelha-se à denúncia de Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, onde o progresso e os avanços tecnológicos ampliam as desigualdades e provocam a necessidade de consumo e, conseqüentemente, mal-estar e pressão sobre o indivíduo. Assim, mal formado, o indivíduo em vez de fortalecer sua identidade, enfraquece o eu e busca a todo custo se adaptar à sociedade a fim de minimizar as frustrações e o sofrimento para ser aceito.

Impondo-se pela sedução provocada pela indústria cultural, a adaptação impede a reflexão, mobilizando “processo irracionais, inconscientes e regressivos” (ADORNO, 1975, p. 10). Como ressalta Adorno, analisando o fascismo,

[...] o segredo da propaganda fascista seja [é] simplesmente que ela trata os homens pelo o que eles são: verdadeiros filhos da cultura de massa padronizada, amplamente privados de autonomia e espontaneidade, ao invés de propor metas cuja realização poderia transcender o status quo psicológico não menos do que o da sociedade (ADORNO, 1975, p. 10).

Ressaltamos, portanto, que a preocupação de Adorno de adesão ao coletivo administrado, expressa na afirmação “de que Auschwitz não se repita”, permanece bem atual, se considerarmos que a barbárie a todo instante bate a nossa porta pelas irracionalidades cometidas pelos seres humanos em nome de um sistema administrado e ilusório, que fragiliza as pessoas quando não conseguem se adaptar ao padrão de *status* e reconhecimento pelo acúmulo e exercício de dominação pelo poder de consumo. “Que Auschwitz não se repita” por isso expressa a um só tempo a internalização das bases sociais e econômicas impostas, que fragiliza a identidade e a subjetividade humanas, reificando os indivíduos, mas também

um alerta para que a reflexão possa ser resgatada e colocada em ponto alto, cabendo à Educação neste processo um papel fundamental.

A Educação, muito embora não possa intervir sobre os processos econômicos produtivos da sociedade administrada, e nisto se revela o que ela não é, ou seja, o seu negativo ou o que o seu conceito não abrange, por não conseguir intervir nas condições objetivas, ela não pode deixar de intervir por via da reflexão e do esclarecimento que podem proporcionar aos indivíduos, e ai se revelando o que é, contribuindo na elevação da reflexão dos indivíduos que conscientes, resistem ao que existe e se aglutinam na luta pela derrubada das estruturas de classe da totalidade social.

Sugiro neste ponto uma pequena reflexão histórica. A importância da Educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinali há pouco - que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens - , de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A Educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 2011, p. 144).

A Educação tem, assim, importante papel, constituindo-se sua intervenção e efetivação em desafio, cabendo, como refere Adorno (2011, p. 182) “aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a Educação seja uma Educação para a contradição e para a resistência”. A Educação pelo poder de mediação do homem com a sua realidade pode contribuir para o esclarecimento, barrando a manipulação e fortalecendo a resistência a respeito das contradições, contudo, na realidade do *Campus Iguatu*, como pode ser constatado pelas observações, aqui relatadas, esse ideal ainda se faz em grande desafio.

Por todo o exposto neste capítulo, concluímos que as contradições da sociedade administrada são reconhecidas no cotidiano da formação, contudo, em virtude do bombardeio e oferecimento da indústria cultural de produtos prontos e acabados a serem comprados como forma de obtenção de felicidade, essas contradições não passam pela resistência, se constituindo a Educação muito mais em trampolim para vencer na vida, ter *status* e reconhecimento, sem qualquer relação com o outro, ou consideração de que o outro também tenha esse direito, figurando na pauta do dia, em vez de solidariedade, a competição e a rivalidade.

Válido é lembrar que a racionalidade como faculdade humana de reconhecimento, mas também de construção e modificação do mundo, é fruto da subjetividade e da cultura, que se dão pelas relações sociais, mas também pelas experiências pessoais, sentimentos,

sensações, dentre outros aspectos, não se limitando à formação educacional. Nesses termos, se essa racionalidade se faz como análoga ao mito de Ulisses, em que grande parte de seus membros, dentre eles os educadores, são impelidos e conduzidos por um sistema a usarem seus braços e pernas sem seu controle, verem e ouvirem sem enxergarem e sem escutarem, urge a mudança dessa racionalidade e o resgate da razão humana objetiva, para que a emancipação possa ser divisada no horizonte.

A saída desse estado, ratificando os Frankfurtianos, não se faz por preguiça ou covardia, mas pelas condições objetivadas. Nesse sentido, para que a formação seja direcionada para a resistência, como afirma Kant, necessário se faz o reconhecimento de que os fundamentos teóricos que orientam a leitura da realidade e que auxiliam na compreensão das determinações das relações capitalistas por pais e servidores denotam fragilidade, cabendo a todos, porém, mais especificamente a esses, a opção política, o envolvimento e o empenho propositivo para que, possam promover e participar de debates, com origem nas universidades, nas organizações e entidades representativas, ampliando as discussões, superando o isolamento, como estratégias que podem auxiliar na superação da fragilidade teórica e os subsidiar para que a formação possa ser direcionada para resistência e autonomia.

5 ELEMENTOS DE RESISTÊNCIA NA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE, CAMPUS IGUATU

Continuando a delinear os resultados emergidos do campo empírico, tratamos neste capítulo do potencial de desdobramento do reconhecimento das contradições que contribuem para criação de possibilidades de desenvolvimento do sujeito na luta contra a tendência de modelação da vida, conforme os interesses dominantes, e que sinalizam na conquista de uma sociabilidade livre e autônoma, ou seja, da emancipação.

Como já constatado na categoria anterior, os antagonismos da sociedade do capital são pouco reconhecidos na formação, sendo os reconhecidos citados, mencionados, mas não questionados em seus fundamentos e contradições, tampouco direcionado para desdobramento em ações que sinalizem novas relações emancipatórias de forma consciente e intencional. Em virtude desse fato, como será possível perceber ao longo do texto, poucos elementos das contradições são realmente postos em relevo e transformados em resistência, contudo várias foram as situações observadas que denotam um potencial formativo emancipatório, em que os alunos podem desenvolver uma reflexão crítica e reverter essa situação. Nesse sentido, por não serem aproveitadas para uma resistência ao que está posto e direcionadas para uma práxis transformadora, mas por possuírem um potencial que pode reverter essa situação, as denominamos de *possibilidade perdida de desenvolvimento do potencial crítico*.

Válido destacar que a formação apresenta uma riqueza de experiências, trocas, vivências e aprendizados e muitos foram as situações e elementos observados que podem contribuir para uma formação educacional emancipatória, não obstante, em virtude dos objetivos e da delimitação desta pesquisa, esses elementos tiveram de ser classificados e escolhidos conforme sua contribuição para desvelamento das relações contraditórias e sinalização de uma práxis elevada em termos humanos, para exposição aqui. O reconhecimento desses elementos, embora tenham sido observados ora em conjunto, ora de forma individual em diversas situações, para maior compreensão do leitor e facilidade na apresentação no aspecto didático, foram divididos em cinco subitens e mostrados em ênfase individual. Assim, são situações que apresentam elementos que mesmo não desdobrados em resistência, possuem potencial para tal:

- 5.1 Autonomia, resistência e contestação – Formação sócio pedagógica e vivência no Campus Iguatu;
- 5.2 Protagonismo – Participação em eventos e movimentos sociais de cunho sociopolítico;
- 5.3 Companheirismo e Solidariedade – Convivência com as diferenças e minorias;
- 5.4 Conexão Tecnológica – Convivência com as tecnologias;
- 5.5 Esclarecimento – apropriação do conhecimento para elevação da subjetividade e emancipação.

5.1 Autonomia, resistência e contestação – Formação sócio pedagógica e vivência no Campus Iguatu

Dos dados emergidos no campo empírico, comprovamos que a formação educacional tem potencial para desenvolvimento da autonomia, pois esta formação se realiza acompanhada de orientação e assistência sócio pedagógica, contudo o elemento controle não se faz suprimido.

Em relação à autonomia, como já discutido neste estudo, Adorno (2011, p. 125) retoma Kant e lembra que autonomia é “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”, ou seja, é realizar escolhas sem tutela, agir conforme sua consciência tendo como referência os princípios éticos.

Relativo ao potencial de autonomia na formação do *Campus* Iguatu, esta se relaciona à capacidade que os alunos, principalmente internos e semi-internos, adquirem ao decidirem por si próprios os horários de estudo, diversão, sono, higiene, dentre outros. Para tal comportamento o *Campus* disponibiliza orientação sócio pedagógica e instrucional por meio de seus diversos setores, seja de forma direta como, por exemplo, pelo Departamento de Ensino e Apoio Estudantil, seja de forma indireta pelo setor de registros escolares e administração e finanças. Não obstante essa assistência realizar orientação, acompanhamento e disponibilização de apoio ao aluno para o estabelecimento de hábito, comportamento e autodisciplina além de cronogramas e estabelecimento de metas de estudo para melhor aprendizagem, esses setores realizam também a cobrança e punição, como pode ser observado no caso da averiguação todas as manhãs, se os alunos internos levantaram e foram para aula, ou se continuam dormindo.

Todos os alunos recebem orientação para cumprimento das responsabilidades estudantis de maneira autônoma e, por si, imprimirem uma autodisciplina para sua estada no *Campus* Iguatu, respondendo também com autonomia pelo descumprimento destas, neste

caso, comparecem aos diversos setores para esclarecimentos e muitas vezes recebimento de punição que varia de conselho, advertência, assinatura de ficha de acompanhamento disciplinar e até o comparecimento dos pais.

Paradoxalmente a autonomia, o estudo também revelou o medo dos alunos da autoridade constituída. Com efeito, ao tempo em que a tradição e a autoridade são dimensões importantes para autonomia e emancipação pela possibilidade de construir a negação e a identidade própria, além de relações sociais e econômicas democráticas, elas quando a serviço das forças de conformação da sociedade administrada, em vez de promoverem o sentido educativo, impõem “o certo” e “o verdadeiro”, provocando a dúvida que, no lugar de desencadear a reflexão, produz o medo e a obediência cega.

Em *Educação após Auschwitz*, Adorno (2011), ao tempo em que analisa a personalidade manipuladora dos líderes e dominadores, adverte para as pessoas que se deixam dominar e que aderem cegamente ao coletivo, sem questionar. Como discutido nos referenciais teóricos deste estudo, para Adorno (2011, p. 133), é preciso buscar as raízes do autoritarismo, não nas vítimas, mas nos perseguidores, contudo, como expressa o autor, também não se pode deixar de ter atenção com estes “seres autodeterminados”, ou melhor, com aqueles de consciência coisificada que “se defende em relação a qualquer vir a ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo”.

Com efeito, o caráter autoritário da sociedade administrada regida pelos princípios da competição e rivalidade disseminada por via dos diversos veículos e instituições, com auxílio da indústria cultural, exerce intensa pressão sobre as pessoas, provocando o obscurecimento da consciência que, sem referência e à deriva de uma autocrítica, tende a se converter em instrumento de adaptação. Nessa perspectiva, uma Educação comprometida com a emancipação deve ir ao encontro dessa adaptação e privilegiar a autorreflexão, o julgamento e a crítica à realidade e às condições de dominação social, para que os indivíduos não façam adesão ao coletivo de forma acrítica e por imposições externas, tampouco se submetam à lógicas de manipulação sem se darem conta de onde estão inseridos.

No estudo em foco, os resultados indicam que a formação propicia o reconhecimento da autoridade institucional e até de suas contradições, contudo, também evidenciam que, em adição às concepções instrumentais dos pais e servidores, os alunos, muitas vezes, reprimem a contestação da autoridade, quando esta se faz de maneira equivocada, em virtude do medo de que os objetivos de conclusão do Ensino Médio Técnico a

que se dispuseram relacionados à Educação no *Campus* Iguatu não sejam atingidos. São situações que ilustram essa assertiva:

São nove horas da manhã de sábado e estão num dos alojamentos do 2º ano de Agricultura 4 alunos todos deitados e olhando celular. Um aluno de outro quarto adentra o alojamento, não pede licença e diz, – ei vocês souberam os gêmeos foram transferidos, um dos colegas replica, – transferidos não, foram expulsos, eles não queriam sair d’aqui, e o que eles fizeram? Pedir pra baixar a gola do capa gato no refeitório é fichinha frente a outras coisas que acontecem aqui e os alunos não são transferidos, e continua – lembra do caso do roubo dos shorts térmicos da Educação Física que foi descoberto o autor e ele continua aqui como se nada tivesse acontecido? O colega replica – eu sabia, depois da confusão no refeitório o Stannis Baratheon disse aos gêmeos “eu mostro como vocês saem dessa escola”. Outro aluno sai do banho e fala, – macho eu já disse para vocês, não vamos nos meter é melhor ficarmos calados que pode sobrar para nós, e continua, – nosso objetivo aqui é passar esses três anos, e passa rápido e a gente termina e sai sem confusão e estamos conversados, a gente nunca tem razão mesmo. Todos concordam e a conversa morre.

Terminada a reunião de pais 6 alunos se encontram no pavilhão pedagógico, estudam na Unidade Areias, perderam o ônibus e esperam por carona. Uma aluna saída do Centro de Capacitação se aproxima do grupo e pergunta – e ai Daenerys Targaryen, teu pai veio a reunião? Ele falou com a direção sobre o banheiro? Daenerys responde, – veio, mas ele já tinha falado antes com o diretor e ele disse que ia resolver, mas eu sei que não tem jeito, todo mundo já falou com a coordenadora do Departamento de Apoio estudantil e ela não abre mão, disse que não dá, que eu não sou interna e nem semi-interna então não tenho direito a usar o banheiro, a colega replica, – Ave Maria o que é um banho, pra uma pessoa que mora longe e não tem como ir para casa?, Daenerys continua, – não, só acho ruim naqueles dias e quando tem Educação Física, porque tenho que assistir as outras aulas suada, Eddard Stark afirma, – mas já disse a ela quando ela quiser a gente fica na porta do banheiro masculino pastorando e ela toma banho, se alguém chegar a gente diz que é um menino que tá tomando banho e pronto, ninguém vai saber mesmo. Daenerys, replica – eu sei e agradeço pelas vezes que usei, mas eu tenho medo de alguém descobrir e vocês se prejudicarem. Ramsay Snow fala, – eu também já disse que se ela quiser a classe se reúne e vai falar com o apoio estudantil, mas ela não quer. Daenerys responde, – ora se papai, a pedagoga, o pessoal do apoio estudantil já falou e ela não abre mão, tu acha que ela vai ouvir alunos, eles vão é assinar ficha e ficar marcados. As pedagogas se aproximam do grupo e oferecem carona, os alunos se dividem nos carros e vão para a Unidade Areias.

Dos dados emergidos, constatamos certa repulsa dos alunos quanto à autoridade, não do professor, mas da autoridade institucional expressa nas regras e normas dos diversos setores e não na sala de aula.

Destacamos o fato de que, mesmo existindo uma relação horizontal de respeito entre professor e aluno, como poderá ser visto posteriormente, tendo este aluno a oportunidade de interpelar o docente seja dentro ou fora de sala de aula como um professor e

não como uma autoridade, em relação aos servidores que ocupam cargos, a visão de “autoridade cruel e punitiva como os monges e os carrascos” (ADORNO, 2011) ainda se faz existir, haja vista os alunos não terem coragem de questionar e averiguar o porquê de determinadas ações institucionais.

Dentre as percepções sobre o medo de contestar a autoridade, uma, está ligada ao desejo de concluírem o Ensino Médio técnico no *Campus* Iguatu, já que em suas cidades de origem a Educação nesse nível está aquém e não qualifica para aprovação no ENEM e nem em concursos, além de não possuir infraestrutura e recursos humanos com formação semelhante ao *Campus* Iguatu, sentimento que recobra a ideia de Educação como redenção e salvadora das situações e formação para ascensão individual.

Válido destacar que em diversas situações, notamos também, um sentimento de agradecimento dos alunos, expresso em “Graças a Deus” por conseguirem estar no IFCE, *Campus* Iguatu, que se afasta do sentimento de direito. Esse sentimento se estende à esperança em dias melhores e, portanto, configura oportunidade que não pode ser perdida, portanto, questionar a autoridade na percepção desses alunos pode incorrer em represália, “ficha” e expulsão e, conseqüentemente, quebra de sonhos e perspectivas.

Assim, comprovamos *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, uma vez que os alunos, mesmo percebendo as contradições da autoridade institucional, se reprimem, não tendo coragem de questionar as normas e poderes, substituindo a crítica pela adequação à autoridade exterior. Como mostra Adorno (2011), esta adaptação, muitas vezes, leva os indivíduos à dor e ao sofrimento e, como não possuem a autocrítica, quando em situações que podem exercer o poder, reproduzem os comportamentos como um ressentimento e um desejo inconsciente de vingar indignações sofridas, recaindo essas geralmente sobre os mais fracos e infelizes.

Relativo a resistência como já referido neste estudo, consideramo-la como atitude crítica do sujeito ante de uma situação imposta e determinada socialmente, pela capacidade de análise, desconstrução e reconstrução no plano dialético. É o reconhecimento do princípio injusto da troca que, na sociedade capitalista administrada, tudo transforma em equivalente e idêntico. Compreendemos, assim, que é pela resistência que as desigualdades e injustiças sociais são postas em relevo, propiciando a reflexão e sinalizando o caminho e as possibilidades de superar a dominação social.

A resistência na Teoria Crítica, assim como na obra de Adorno, não se encontra em um texto específico, mas esta temática se faz preocupação em suas obras tardias, principalmente em *Mínima Morália* e *Dialetica Negativa*, como contraposição à lógica da

dominação e semiformação na direção de uma ordem que se reflita em humana e justa. A resistência em Adorno pode ser compreendida como resposta a uma vida padronizada numa sociedade administrada pelos interesses do capital, que visa a destruir, o que remete ao individual, pela negação a adaptação, apontando o que poderia ser melhor do que o que se apresenta.

A resistência propriamente dita que indicasse contestação ao que está expresso de modo consciente, como aqui a definimos, não foi encontrada nas situações observadas no campo empírico. Encontramos situações nas quais os alunos puderam se expressar com indignação e repulsa, ou contrários ao padrão estabelecido, além de reivindicação de seus interesses. Essas situações, consideramos como *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, pois, se norteadas para a resistência, muito poderiam fortalecer a consciência sobre as contradições e a concepção de que a conquista por direitos tem início na mobilização do indivíduo, como sujeito político, que se organiza em torno de lutas coletivas, contudo, no campo empírico, essas situações não foram refletidas, tampouco questionadas, não contribuindo para elevação do potencial crítico na formação.

Das muitas situações escolhemos uma para ilustração aqui.

Os alunos saem da prova agitados, a turma tem 10 alunos, Cersei Baratheon questiona de Jon Snow, – você fez a questão 5? Antes da resposta ela faz outra pergunta – e a 7ª? Snow responde, – não fiz, esse conteúdo não estava selecionado para a prova. Bran Stark se aproxima e afirma, – ele não deu, mas será que ele pode cobrar? Referindo-se ao professor. Cersei replica, – claro que não”. Bran responde, – claro que sim, Cersei responde – mas se ele não marcou, como ele pode cobrar? Não é nem pegadinha!!! Bran replica – mas ele é o professor.... Snow pondera – gente é uma prova para avaliar conhecimentos, não é para prejudicar ninguém, é só falar com ele. Cersei o motiva – então vai lá e fala com ele, Snow olha o conteúdo da prova que está em sua mão, vira o verso do papel e sem olhar para os colegas e sem dizer nada se dirige a sala. Nesta chama o professor na porta, conversa e em instantes volta e diz a todos, – falei com ele, ele disse que se não marcou não tem problema, não vai cobrar, mas vai primeiro conversar com a gente na próxima aula e só então decide o que fazer. Dias depois a anulação das questões é confirmada.

Ressaltamos, no entanto, ratificando Adorno (2011), que a ideia de autonomia e resistência dos alunos em relação à autoridade não significa negação do princípio de autoridade, mas do autoritarismo que, reduzido a estratégias de poder, impõe regras e proibições. Também não significa indiferença ou permissividade, mas uma relação de mediação para formação da individualidade que ultrapassa a vontade individual para construção de autonomia, que reflete e guia por si próprio desde referências e princípios de

cooperação frente a objetivos comuns que envolvam dignidade, justiça social e liberdade, tornando assim a autoridade mediação essencial para o desenvolvimento humano e meio para emancipação.

5.2 Protagonismo - Participação em eventos e movimentos sociais de cunho sociopolítico

Considerando que o envolvimento e a participação em eventos e movimentos sociais propiciam o desenvolvimento do protagonismo e a consciência crítica diante das questões inerentes à sociedade capitalista, contribuindo para o esclarecimento e escolhas políticas, tanto no plano pessoal como coletivo, os dados emergidos do campo empírico relativo a esses aspectos também se revelaram como *possibilidade perdida de desenvolvimento do potencial crítico*.

Uma das situações observadas aconteceu na Semana de Línguas, evento realizado pelos professores de Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola e Braile, do *Campus Iguatu*. O objetivo é a integração dos alunos, reconhecimento da importância da língua na comunicação humana e desenvolvimento da expressividade em outro idioma. O momento mais esperado da semana de línguas coincidiu com as apresentações cênicas divididas entre apresentação de peças teatrais, *couvert* artístico e danças. As apresentações são feitas nas línguas em que os alunos estudam, conforme seus semestres. Segue narrativa descrita no diário de campo:

O auditório está lotado, todos os 400 lugares estão ocupados e nas galerias muita gente em pé, no palco seguem-se as apresentações de cover em língua espanhola, uma aluna do curso de nutrição se apresenta e todos se surpreendem já que o cover de Rick Martin está sendo feito por uma menina, vestida de homem. Do curso de Química uma aluna canta Bob Marley, também caracterizada com a vestimenta e cabelos do artista, outra aluna canta Celine Dion. Passada as apresentações de cover segue-se as danças onde os alunos demonstram a criatividade na elaboração das coreografias, desenvolvem a coordenação rítmica e motora e rompem com os padrões impostos quando cantam ritmos como jazz, blues, reggae e de bandas e músicos de diversas gerações como Bob Marley, Beatles, Rolling Stone, oportunizando novos conhecimentos e o resgate de antigas expressões artísticas, fugindo também do convencional de estética e beleza impostos, tendo em vista participarem desta atividade, meninos e meninas, altos, baixos, gordos, magros, brancos, pretos e ruivos, possuidores de cabelos estirados, cabelos encaracolados, cabelos encarapinhados, democratizando o espaço, contribuindo para afirmação das diferenças e desenvolvimento do sentimento de pertença e fortalecimento do eu.

A Semana de Línguas embora não possa indicar ser um evento eminentemente de resistência para relevo das contradições, não pode deixar de ser considerada como tal, por fugir do padrão, causar espanto e surpresa por fugirem o convencional e ensejar que a

comunidade estudantil tenha outra visão fora do estereótipo em voga, o que contribui para que outros paradigmas possam se manifestar e criar espaços para diversidade e democratização das diversas maneiras de expressão, não sendo necessário que os comportamentos sejam espelhos no que já está instituído socialmente, numa ditadura estética que provoca sofrimento e estigmatização aos que não conferem este padrão. Mesmo não sendo considerada resistência, a Semana de Línguas contribuiu para que os alunos tivessem mais confiança e sentimento de pertença no meio em que vivem e constatassem no cotidiano que podem se manifestar e lutar pelo que consideram justo.

Durante a coleta de dados pudemos ainda observar dois eventos políticos que muito poderiam contribuir na politização dos alunos. Esses eventos foram sediados no *Campus* Iguatu para discussão da realidade política brasileira à época, na qual a sociedade mostrava sua efervescência dividida em dois polos, os contrários e os em favor do afastamento e *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Em um desses eventos, a data coincidiu com a posse do grêmio estudantil e, mesmo concomitantes e considerados importantes, os mesmos se realizaram concomitantes, ficando informalmente decidido que a discussão do *impeachment* seria dedicada aos estudantes do nível superior e a posse do grêmio aos estudantes secundaristas.

Como eventos concomitantes, optamos por observar a posse do grêmio por se referir ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Neste, mais de 150¹⁷ alunos participaram. A solenidade deu posse aos diretores da chapa eleita denominada de “Filhos da revolução” e contou com representantes do movimento estudantil, não só do *Campus* Iguatu (antigo e eleito presidente do grêmio, e presidente da cooperativa dos estudantes), mas também da cidade, como a presidenta da Associação dos Estudantes Secundaristas de Iguatu, o representante da União Municipal de Estudantes Secundaristas de Iguatu, além das representações institucionais do *Campus*, coordenadora do Departamento de Apoio Estudantil (DAE), e o representante do Diretor do Departamento de Pesquisa, Extensão e Produção (DDPEP), que tiveram assento à mesa. Todo o evento foi conduzido por um mestre de cerimônia que, contraditoriamente, é aluno do curso superior e bolsista da instituição e não um estudante de nível médio, como era de se esperar por ser o evento para e dos estudantes secundaristas. Os discursos proferidos foram bem distoantes. Os representantes das entidades dos estudantes do *Campus* Iguatu, sem exceção, iniciaram com a frase “*Primeiramente*

¹⁷Medida verificada pela ocupação de todos os assentos do auditório Aloísio Moreira do IFCE, *Campus* Iguatu, com capacidade de 150 pessoas sentadas, com muitos alunos ainda em pé nas laterais e na parte de trás do auditório.

gostaria de agradecer a Deus por este momento”, os representantes das entidades dos estudantes da cidade de Iguatu apresentaram discursos mais combativos com slogans como “*a luta é a causa, e a causa é dos estudantes*”, “*a nossa luta é todo dia, Educação não é mercadoria*”. Já os discursos dos representantes institucionais enfatizaram apoio à luta dos estudantes, contudo se revelaram contraditórios, pois ao invés de incidir e enfatizar a importância do movimento para formação política e intervenção no cotidiano, expressaram a necessidade da existência do movimento estudantil na instituição, em virtude da organização estudantil constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e contar na avaliação de desempenho institucional 45 pontos.

Todos os discursos foram saudados com palmas e gritos de “*arrasou*”, “*linda*”, “*yahoo*”, “*lacrou*”, situação que demonstra a imaturidade política dos estudantes e a precária formação para a participação, pois não houve distinção de apoio ou rejeição aos discursos, além da palavra aos estudantes e demais presentes ter sido facultada e ninguém ter feito uso, mesmo sendo o evento específico da categoria estudantil para a categoria estudantil e o País estava vivenciando um momento importante do ponto de vista político, com o *impeachment* da presidenta.

Um aspecto a ressaltar é que o momento dos estudantes consubstanciado na posse do grêmio não foi reconhecido como próprio do movimento estudantil, já que os setores institucionais aceitaram participar e organizar o evento na condição de apoiadores, tutelando os estudantes. Outro aspecto se refere à escolha da realização do evento, quando outra programação política na instituição estava sendo realizada e não foi discutida nem pela velha e nem pela nova diretoria empossada, qual a importância dos eventos e qual a posição dos estudantes quanto à realização destes de modo concomitante.

No segundo evento para discussão da realidade brasileira e *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, mesmo sendo destinado a todos os alunos do *Campus* Iguatu, a participação dos alunos do Ensino Médio foi pequena e não houve nenhuma manifestação ou intervenção pública que os identificasse.

O movimento estudantil se configura como rico espaço de amadurecimento político, primeiro por congregar o debate e a discussão de ideias, depois, por se articula com os demais coletivos, podendo propiciar um aprofundamento teórico e desencadear a ação política organizada. Durante muitos anos, o movimento estudantil foi o único canal de expressão política dos jovens, tendo sido destaques em grandes momentos, como nas manifestações contra a ditadura militar nos anos de 1960 e luta pelas eleições diretas nos anos de 1980. Atualmente, múltiplos e diferenciados canais emergem e contribuem para

participação política dos jovens, dentre os quais o movimento racial, de gênero, cultura e juventude. Esses movimentos propiciam o exercício da reflexão pelo questionamento, elemento importante na produção da consciência crítica e leitura da realidade.

Relativamente aos movimentos sociais e, particularmente, ao movimento estudantil a Teoria Crítica e o próprio Adorno questionaram este espaço, tendo em vista muitas vezes se converter em ativismo mantendo a primazia da práxis sobre a teoria. O próprio Adorno teve problemas com o movimento estudantil de sua época e, mesmo sendo simpatizante e próximo aos alunos partícipes destes, foi alvo de vários conflitos com esse movimento, sendo muito criticado inclusive por seus colegas da Escola de Frankfurt, dentre os quais Marcuse, pelo incidente ocorrido em janeiro de 1969, quando chamou a polícia para desocupar o prédio do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt invadido pelos estudantes (FLECK, 2015).

Na interpretação de Fleck (2015), Adorno, mesmo apoiando abertamente a oposição alemã, a aprovação das leis de emergência, a reforma da Universidade, e manifestando sua indignação ante a manipulação da opinião pública feita pelos periódicos da Springer Verlag e o modo como a polícia reprimiu a manifestação contra a visita do Xá da Pérsia, que resultou na morte de Benno Ohnesorg, mostrava grande receio em dar demonstração pública de seu apoio a essas manifestações, justificado, sobretudo, pelo medo de que a Teoria Crítica fosse instrumentalizada para fins políticos.

No que diz respeito ao conflito com os estudantes, para Fleck (2015) este se justificou em virtude do Pensador considerar que o movimento estudantil da época estava se supervalorizando, considerando ser expressão legítima de uma atividade revolucionária capaz de transformar a Alemanha, quando na verdade as condições objetivas dadas não proporcionavam êxito revolucionário, conquistando apenas pequenas reformas como “por exemplo, da revogação das leis de exceção, da reforma da universidade e mesmo de uma transformação no direito penal, [...] devendo focar nestes pontos se quisesse obter algum sucesso na empreitada de tornar a sociedade algo um pouco melhor” (FLECK, 2015, p. 39).

Conforme o autor supracitado, Adorno “não seria antipático a uma mudança radical da sociedade, mas acreditava que a situação nada tinha de pré-revolucionária e que tais tentativas estavam fadadas de antemão” e “ignorar isto seria um sinal de desespero” (FLECK, 2015, p. 29).

A posição de Adorno perante o movimento estudantil de sua época associado à ausência da politização dos alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do *Campus* Iguatu, nos levam a refletir na necessidade de existência desses espaços, mas muito

mais na qualidade deles, para que não sejam apenas movimentos ativistas, mas sim movimentos que possam fomentar o questionamento, a reflexão e a produção de uma leitura e teoria sobre a realidade que, em articulação a outros movimentos sociais, possam resistir e transformar a sociedade, é nesse sentido que, ante a existência desse espaço no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no *Campus Iguatu*, porém sem a qualidade necessária, consideramos mais uma *possibilidade perdida de desenvolvimento do potencial crítico* direcionado a resistência e emancipação.

5.3 Companheirismo e Solidariedade – Convivência com as diferenças e minorias

Levando em conta a importância da convivência nas relações sociais para a emancipação indo de encontro à indiferença, ao individualismo e à dessensibilização que conduzem o ser humano à frieza, o estudo também fez observações nos alojamentos e diversos espaços do *Campus Iguatu* buscando interpretar como essas relações se efetivam no cotidiano.

Durante as observações não identificamos nenhuma diferença nas relações entre raças e cor de pele, tampouco relacionada a outras minorias. No geral, as relações são pautadas por amizade, solidariedade e companheirismo. Não há deficientes físicos ou especiais com declaração do CID 10 (Classificação Internacional de Doenças) no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no *Campus Iguatu*.

De todas as expressões de sentimentos ligadas às relações, as que mais se destacaram foram amizade e companheirismo. No alojamento, embora os alunos das séries diferentes tenham suas diferenças, essas em sua maioria desaparecem quando identificado problema como doença, perda de alguém da família ou qualquer outro fator que envolva sofrimento. Quando das doenças e se necessário levar ao hospital e ficar neste em observação, os colegas se solidarizam e nenhum aluno fica sem acompanhamento. Se necessário tomar medicação no próprio alojamento, o colega fica à disposição para colocar o despertador e acordar no meio da noite, de modo que a medicação seja tomada no horário. Uma situação de solidariedade no alojamento ilustra essa assertiva:

Joffrey Baratheon é aluno do segundo ano e seus pais residem na cidade de Deputado Irapuan Pinheiro. Há um ano e meio chegou no Campus Iguatu. Joffrey desde criança sofre de um problema muscular, com espasmos e dificuldade de coordenação motora, mas não tem laudo médico. Joffrey consegue, a medida do possível, fazer tudo o que seus colegas fazem, porém com risco já que não controla os espasmos. No primeiro ano, quando adentrou no Campus e com a atribuição de uma vez por semana higienizar o alojamento, conseguiu dar conta

dessa tarefa, contudo com o passar do tempo passou a ter dificuldade não apenas em relação a essa tarefa, mas a outras como tomar banho, pois às vezes escorregava no molhado. Os colegas do alojamento por si só e sem qualquer interferência do Departamento de Apoio Estudantil passaram a se revezar e fazer a higienização por Joffrey que inclusive passou a tomar banho quando algum outro colega estivesse no quarto e pudesse lhe auxiliar, caso os espasmos aparecessem. Com o passar do tempo essas ações se tornaram naturais, e os colegas o auxiliavam sem nem se darem conta da existência dessa atribuição e sem qualquer cobrança.

Em relação à religiosidade, não foi possível identificar outra religião que não católicos e protestantes. Em relação a esses, constatamos um respeito dos alunos pelos evangélicos, denotando serem estes mais sérios e circunspectos em seus comportamentos. Uma situação pode isso demonstrar.

É recreio e os alunos estão no pátio. Em frente a uma sala estão 7 alunos dispostos, três de um lado e do lado oposto encostado a parede quatro, um desses sentado na carteira no espaço em que se escreve. Um dos alunos, que está em pé, tem em mãos uma rosa, e cada aluna que passa ele dá uma parte dessa e aproveita e a beija. Das alunas que recebem as partes da rosa, umas retribuem o beijo, outras não e outras ainda o afastam para que o beijo não seja dado. Quando as alunas passam, os alunos ficam na expectativa que nova aluna surja. De repente uma aluna vem na direção e um dos alunos avisa, – Heita! Agora é a vez de Arya. O aluno das rosas se prepara, vai até o meio, mas nada faz com a aluna. Quando ela passa, ele volta ao seu lugar de origem e frente a risada dos colegas diz – Não macho ela é evangélica, tenho coragem não, e nem entrega a rosa tampouco a beija.

Em relação à homossexualidade, a convivência é pacífica, havendo diferenças não pelo fato da homossexualidade, mas pelo grupo fechado que os homossexuais formam, se revelando fora da sala de aula uma distância e uma demarcação imaginária de território, homossexuais para um lado e heterossexuais de outro; se um está de um lado o outro necessariamente está do outro; já na sala de aula, em virtude de conviverem internos, semi-internos e externos, essa distância é mais diluída e mesmo tendo alunos que não aceitem essa condição sexual, respeitam os colegas que assim são e que inclusive perambulam no *Campus* com roupas e comportamentos estereotipados. Em parte, notamos que, além do respeito, também existe por parte dos alunos heterossexuais o medo de represálias e, conforme observações de depoimentos destes, o grupo dos homossexuais tem uma aproximação maior no campo pessoal e pedagógico, tanto com a Direção Geral como com a coordenadora do Departamento de Apoio Estudantil do *Campus* Iguatu, sendo os membros deste grupo, segundo os heterossexuais, mais ouvidos e tendo mais atenção institucional, além de serem muitas vezes os responsáveis pela organização das festas promovidas pelo Departamento de

Apoio Estudantil, situação que os aproxima dos representantes institucionais e provoca temor nos heterossexuais. São situações que ilustram essa assertiva,

A aula ainda não começou e grande parte dos alunos espera o professor em sala. Três alunos conversam, uma aluna sentada no birô, um aluno sentado na carteira imediatamente colada ao birô e outro aluno em pé que alterna entre a conversa e a desenhar no quadro. Um colega declaradamente homossexual chega e vai direto a aluna, a abraça e a beija. O aluno do desenho se vira abraça o colega por traz e o levanta alto. O colega homossexual pede para ser largado, o colega não solta, o professor chega e pede para os dois se largarem, o aluno do desenho simula que não vai largar, a classe inteira ri, o aluno homossexual é largado e todos se dirigem as suas carteiras.

A aula prática se iniciou e um dos alunos está fazendo a baliza no trator, os demais alunos esperam sua vez em pequenos grupos. Um aluno declarado homossexual chega atrasado, se dirige a um dos grupos, fala com uma colega que está mais atrás, pergunta o que já aconteceu na aula, a colega o informa. Estando os dois bem próximos de um colega que está de costas, o aluno homossexual faz uma mímica como se fosse lhe abraçar, o colega percebe, se vira e em tom cordial pede, – Ei vamos respeitar aí, né? O aluno homossexual encolhe os braços junto ao corpo, vira a cabeça em 90° em tom de desculpas. Todos continuam a conversa como se nada tivesse acontecido.

De maneira geral, a convivência entre os alunos é respeitosa, estando os conflitos ligados a outros aspectos que não a discriminação das minorias, mas sim ao exercício do poder. Esses conflitos em muito se referem aos trotes e à tradição que tem o *Campus Iguatu* de consuetudinariamente classificar os alunos pelas séries que cursam, tendo maior poder os alunos do 3º ano, seguidos do 2º ano, cabendo aos do 1º ano sofrerem aos trotes e fazerem jus ao pseudônimo de “capa gatos” designação dada justamente por muitos evadirem do internato do *Campus* e voltarem para suas casas por não suportarem o bullying sofrido. Os alunos do terceiro ano são conhecidos por vet’s, denominação que se refere a veteranos. Já os alunos do segundo ano são chamados de fob’s, primeiro, por neste ano trabalharem com suínos, e, depois em referência a palavra fedorentos, por não serem agradáveis, mas também por não terem partido certo, ora ficando do lado dos alunos do 3º ano, ora dos do 1º ano. Essa tradição condena as vítimas de um ano serem os algozes do ano seguinte pela identificação com aquele que o humilha, e com o desejo de vingança, perpetuando a dominação e a ideia de que o poder está ligado à agressividade.

O trote realizado, em sua maioria, embora chegue ao conhecimento da instituição, é permitido e tende a ser naturalizado e justificado como integração, desde que não tenha consequências físicas. No caso destas, as providências são tomadas e os agressores punidos.

Válido é ressaltar que parte dessa naturalização se faz em virtude de grande número de professores da instituição serem egressos do IFCE, *Campus* Iguatu e estudantes residentes da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde essas práticas eram constantes e por isso naturalizadas e justificadas como integrante da tradição de residências estudantis. Uma situação ilustra essa assertiva,

É horário de almoço e grande parte dos estudantes já está no refeitório, alguns almoçando, outros ainda em fila para fazer o prato. De repente constata-se um murmúrio dos alunos e todas as mesas ficam em expectativa, um dos alunos passa no centro do refeitório entre as mesas com o prato numa mão e o talher e o suco na outra, senta-se na mesa do canto próximo as janelas. Em todo esse percurso o faz com a gola da camisa levantada. O burburinho dos alunos aumenta, e todas as mesas comentam o fato do aluno permanecer com a gola levantada, já que historicamente essa prerrogativa no Campus é de propriedade dos alunos do terceiro ano, chamados de “vet’s” (abreviação de veteranos) e não de alunos do primeiro ano. Decorrido um tempo, um aluno do terceiro ano entra no refeitório, vai direto para a mesa do aluno com a gola levantada, e em frente a este ordena – baixe a gola! O aluno diz que não baixa, o colega insiste imperando “– baixe a gola!” O interlocutor responde “– não baixo!”. Nesse momento, todos os servidores presentes no refeitório se dirigem para a mesa do conflito. O aluno do 3º ano esmurra a mesa, e é retirado do refeitório por outros colegas. O aluno do 1º ano continua no refeitório almoçando.

A existência dos trotes na instituição educacional, *lócus* da formação nos leva à reflexão da regressão à luz dos textos de Adorno (2011, p.120), principalmente *Educação após Auschwitz*, onde o autor expressa que “se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”, contudo como o próprio autor assevera “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da Educação hoje em dia”, nos alertando para o fato de que, mesmo tendo a Educação elementos de regressão, ainda é ela uma das dimensões que pode contribuir para a emancipação.

A ideia de Adorno não se refere à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos, até porque, como lembra o autor, a “passividade inofensiva constituir ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivos” (ADORNO, 2011, p. 164) mas no esclarecimento para formação de uma consciência crítica e poder analisar e agir de acordo com sua autonomia, o que nos infere a identificar que a erradicação dos trotes constitui mais um desafio que a instituição terá de abraçar, caso resolva formar para uma verdadeira autonomia dos estudantes.

Excetuando as relações há pouco citadas, em geral, a convivência dos alunos pode ser classificada de companheirismo, amizade e afeto. Em todos os ambientes, foi possível ver

comportamentos de carinho, solidariedade e amizade. As manifestações de carinho, inclusive, não se distinguem entre meninos e meninas, podendo ver essas entre um ou outro sexo e entre os sexos sem qualquer discriminação ou moralismo erótico.

Professor explica a matéria e reclama de Margaery Tyrell, pois a aluna parece estar com o pensamento longe. Professor faz exercícios no quadro e pede que os alunos resolvam em seus cadernos. Os alunos resolvem e conferem o resultado com o professor. Margaery Tyrell parece não ter entendido a explicação, mas mantém-se calada, copiou o exercício, mas nem tenta resolver. Jon Snow, que já terminou e conferiu os resultados, se dirige a Margaery Tyrell, puxa uma carteira e senta-se vizinho a colega, pega seu caderno e seu lápis e vai resolvendo a questão e explicando. Margaery Tyrell parece entender e se sente motivada, pega o lápis da mão do colega resolve a questão seguinte, o colega a aplaude, levanta e volta para a sua carteira. Professor não reclama e nem esboça qualquer reação, continua sua aula.

Os alunos assistem à aula prática e estão dispostos em duas filas e todos tem a sua frente um computador. A sala é composta de 18 alunos do sexo masculino e 2 do sexo feminino. As cadeiras são mais próximas e enquanto o professor explica um aluno alisa a nuca do colega, a ação é despreziosa, todos veem, mas nenhum parece se importar, inclusive o professor. Ao comando do professor os alunos mexem no computador, terminada a ação, o professor volta a explicar. O aluno também volta a alisar a nuca do colega, assim procedendo até o término da aula.

Uma hora e cinquenta minutos de aula prática e os alunos esperam sua vez de dirigir o trator, são nove horas, o sol está quente e o ambiente não dispõe de sombra nem de cadeiras. Três alunas decidem ir ao pavilhão pedagógico distante há aproximadamente 200 metros. Tempos depois voltam com copos cheios de água para os colegas, que dividem entre si por goles. Todos bebem nem que seja poucos goles d'água, sendo inclusive alertado pelo colega que trouxe a água para que não se beba todo o conteúdo, com a frase “– não beba toda, tem os outros”.

São 7h e50 minutos e a aula prática já está em andamento. Duas alunas chegam com atraso e se aproximam de um grupo de 5 meninos, 3 de pé e 2 sentados em cima de um monte de telha escoradas na parede que esperam a vez de fazerem a baliza no trator. As alunas são recepcionadas por esses com beijo, elas solicitam que lhes digam o que aconteceu até a chegada delas, um dos alunos faz a narrativa dos acontecimentos, uma delas senta no colo de um colega e passa a fazer parte da conversa do grupo, todos agem com naturalidade.

Os comportamentos observados relacionados à convivência com as diferenças e minorias revelam *possibilidade perdida de desenvolvimento do potencial crítico*, uma vez que, mesmo sendo eivados de sentimentos e virtude genuínos, não são direcionados na formação para repensar as relações sociais, as maneiras segregacionistas e de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, mesmo demonstrando afeto e deferência com o outro, corre-se o

risco de esse outro ser personalizado, podendo os demais ser considerados coisas e, portanto, sem qualquer importância, visto muitas vezes como um intruso ou ameaça e, por isso, deve ser suprimido, mesmo que seja ficando à margem.

Como lembram Adorno e Horkheimer (1985), a sociedade administrada marcada pela concorrência prega a independência, estando implicitamente neste credo a negação dos afetos, que, em vez de conquista de autossuficiência, promove um vazio existencial e sensação de frustração e orfandade, pois, ao responsabilizar os indivíduos pelos seus fracassos ou sucessos, transforma-os em produtos descartáveis úteis ou inúteis, conforme suas referências e nessa luta o outro passa a ser visto não mais como seu espelho mas como seu rival e por isso não cabe a este nenhum afeto, a não ser que tenha algum laço de afetividade.

5.4 Conexão Tecnológica - Convivência com as tecnologias

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) adentraram de modo irreversível a atualidade e provocaram mudanças em todos os setores da atividade humana. De ações complexas, como transações comerciais, bancárias, bolsas de valores, às ações mais simples, como utilização de TV, vídeos e micro-ondas, os computadores e comunicação via rede através da internet ocorrem, contribuindo para que as ações do dia a dia sejam mais simples e eficazes.

A internet, dentre as muitas contribuições, pode tornar possível uma grande quantidade de informação, com maior qualidade, promovendo a motivação e permitindo múltiplas visões de um mesmo objeto. As redes sociais, por exemplo, encurtam as distâncias e permitem o compartilhamento midiático de conteúdos audiovisuais dos mais variados conteúdos, do doméstico à situação econômica global, em tempo real. Em tempos de mercantilização da cultura, entretanto, seu uso indiscriminado pode adequar os indivíduos aos padrões vigentes e estimular ao consumo que, referendado na opinião pública, ajuda a reproduzir e a perpetuar a lógica de dominação.

Um exemplo clássico do uso e alcance das redes sociais pode ser visto em dois eventos de expressão nacional, como os rolezinhos e as grandes manifestações que ocorreram em junho de 2013. Os rolezinhos foram encontros de centenas de jovens em *shopping centers* com definição contraditória, pois, para alguns, não eram apenas jovens de baixa renda e moradores de periferia das grandes cidades que queriam adentrar o espaço de classe média alta, mas jovens que queriam tumultuar e promover arrastões. Os rolezinhos foram marcados e mobilizados pelas redes sociais. Já as manifestações de junho foram disparadas pelo

aumento das tarifas do transporte público, trazendo para as ruas milhões de pessoas indignadas com a situação política do País, divulgadas e marcadas pelas redes sociais.

Embora esses dois movimentos tenham como causa a indignação, nem todos os participantes tinham a consciência do que esses representavam e do que estavam reivindicando, situação demonstrativa de que, embora a internet seja um veículo de mobilização de massa, ela não garante a análise e a crítica, tampouco instrumento de organização política. Nesse sentido, cabe à Educação um significativo papel de fomento de experiências e esclarecimento, para que os alunos possam analisar, julgar e decidir por si mesmos, distinguindo as idealizações produzidas pela cultura de massa da genuína cultura que proporciona a elevação da subjetividade e proporciona uma formação integral e plana como ser humano.

Dos dados emergidos no campo empírico, constatamos que a formação disponibiliza diversos aparatos tecnológicos para apoio à Educação inclusive de internet aberta, onde todos os estudantes têm acesso, seja em seus aparelhos andróides ou telefônicos, seja nos equipamentos institucionais. Contudo esta é pouco problematizada junto aos estudantes, se configurando mais o controle do que o esclarecimento, já que determinados *sites* são proibidos e não podem ser visualizados sem a aprovação do servidor de internet do *Campus Iguatu*.

Durante as aulas foi comum o professor se utilizar da internet para auxiliar suas transmissões e o repasse de informações, associando estas ao uso do multimídia. Já em relação aos alunos, não observamos o uso do computador pessoal ou *noot books*, o que nos leva a crer que, em virtude do custo, muitos alunos não têm esse equipamento, contudo os computadores da biblioteca são bastante concorridos. Já o uso do aparelho celular com acesso à rede wi-fi é disseminado e todo aluno o possui, não sendo observados modelos nas mãos dos alunos que não seja *touch screen* e *smartphones* que permitem a conexão com diversos *sites* e redes sociais de qualquer lugar. Todos os alunos dominam o uso das tecnologias, sendo os *sites* mais acessadas os *games*, *instagram*, *facebook* e o aplicativo *watts app*.

Para os alunos, o uso do aparelho celular é comum em todos os ambientes, inclusive na sala de aula e, em caso de pane, deste aparelho ou falta de bateria é motivo de ansiedade e apreensão.

Durante as aulas, nenhum professor proíbe o uso do aparelho celular, porém nenhum permite que o mesmo seja usado, mesmo assim, seu emprego em sala de aula foi percebido para filmar explicações, fotografar conteúdos, *slides* e consultas para auxílio de exercícios individuais e em equipes, o que contribuiu com informações e aprendizagem além

do livro didático e explanação do professor, fato raramente constatado nas aulas, pois esta informação veio acompanhada de curiosidades, de som e imagem ampliando a percepção do aluno. Além disso, mesmo sem permissão do professor e veladamente, as redes sociais são acessadas e em todos os ambientes é feito o uso das *selfies*.

Das expressões de convivência com as tecnologias, a que mais se registrou foi o uso do aparelho celular para as *selfies*. Estas são feitas em todos os ambientes da formação, desde as aulas em classe, a festas e mesmo sem qualquer razão ou por diversas, um exercício concluído com êxito, um momento de descontração, alguém com roupa extravagante, união de membros da equipe, um cenário de aula diferente ou motivos outros.

O interessante nas *selfies* é que se mais de um aluno se junta e posiciona o aparelho celular, imediatamente outros se unem para também aparecerem nas fotos. Estas, que não são de imediato escolhidas, são vistas e revistas e em sua maioria repetidas, caso o ângulo não favoreça a imagem, ou cabelo fique para o lado errado, a barriga fique saliente, a espinha apareça, a perna aparente está fina, dentre outras situações que justificam apagar a foto e produzir outra. As *selfies* em número não contável pela sua quantidade são compartilhadas pelo *watts app* e muitas delas esquecidas ou descartadas, mas as que são compartilhadas nas redes sociais possuem a opção de serem editadas e corrigidas as falhas detectadas de modo rápido e eficiente pelas ferramentas dos *smartphones* antes da publicação. Estas são concorridas e tornam-se símbolo de vaidade pela quantidade de “comentários” e “curtidas”, situação que demonstra que a imagem é uma dimensão mais importante do que a elaboração de uma identidade. Em relação aos comentários, embora as redes sociais permitam que os usuários possam emitir seus julgamentos ao bel-prazer, inclusive políticos, religiosos, amorosos, dentre outros, não divisamos nos comentários observados nenhum com uma crítica ou fundamentação do que foi escrito, se constituindo em sua maioria de replicação do que outros já publicaram ou comentários banais relacionados a foto ou a situações em que a foto tem como fundo.

A aula prática está em andamento e no momento se realiza uma prova que objetiva averiguar os conhecimentos sobre as diversas partes do trator, os alunos esperam na garagem a vez de serem arguidos. A garagem é um galpão aberto com pilares ao redor, coberto de telhas e ao seu entorno se encontra vários materiais inservíveis. Neste os alunos se organizam como podem, sentam nas tábuas, nos tijolos, nos birôs, improvisam assentos de carteiras quebradas e até mesmo em cima dos tratores. Parte dos alunos estão em grupos de 5 a 6 membros e discutindo o conteúdo concentrados. Duas das meninas sobem no trator estacionado, conversam e uma faz uma pose e chama a amiga para uma pose e uma selfie, a amiga ajeita o cabelo e se enquadra no celular, a selfie é

feita. De baixo um dos meninos vê se oferece para fotografa-las elas não aceitam, ele sobe no trator e a colega o enquadra também e nova foto é feita.

Finalizada a produção dos alimentos na aula prática as alunas na cozinha experimental colocam a toalha na mesa e expõem os pratos confeccionados em bandejas, travessas e baixelas. Mal terminam essa atividade e logo as equipes, uma de cada vez se junta para uma selfie onde mostram os integrantes e os pratos. Após a degustação as alunas tiram o jaleco, a touca, penteiam os cabelos e novas selfies são feitas, dessa vez não mais obedecendo o critério de equipe, mas de afinidade. Percebe-se nesse momento muitas fotos sendo descartadas e feitas novas selfies em virtude do cabelo ter passado muito tempo na touca e não ficar de modo a agradar então as alunas trocam de posição para que o cabelo apareça agora de outro lado.

Se associarmos as concepções de Educação e, conseqüentemente, de sociedade dos pais e servidores com as *selfies* dos alunos, percebemos que nestas está implícito o estímulo da necessidade de pertença de uma realidade ligada à propriedade e ao ter como indicativo de felicidade.

As *selfies* publicadas atendem a uma velocidade e a uma fugacidade do prazer, sendo atualizadas em intervalos de instantes. Nas páginas das redes sociais, as publicações comportam do prato de comida à celebração com os amigos e, pelo intenso fluxo de informação e exibições que circulam, é possível constituir a realidade das pessoas, inclusive com seus desejos e aspirações. Percebemos que a ideia disseminada pela indústria cultural de satisfação imediata e sem qualquer mediação também é experimentada pelos alunos que adentram o mundo digital, extraem dele muitas informações, mas pouca capacidade para refletir e questionar o que é disponibilizado.

A necessidade de visibilidade nas *selfies* revela o empobrecimento do processo formativo ou *Bildung* a que está submetida a atual sociedade se configurando a exposição mais importante do que a experiência. Essa situação nos remete a Adorno (2011), quando expressa que as situações vividas são esvaziadas de conteúdos e por isso não têm condições de serem significadas ou conceituadas, esgotando-se em si mesmas, não propiciando reflexão sobre os problemas enfrentados no cotidiano.

5.5 Esclarecimento: apropriação do conhecimento para elevação da subjetividade e emancipação

Em conformidade com a legislação que rege o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o *Campus* Iguatu também disponibiliza essa modalidade de Educação,

não para o reconhecimento das contradições e resistência ao que está posto pela sociedade administrada, mas sim para o trabalho e para a cidadania, não obstante por este caráter poder contribuir com a emancipação, já que fornece ao aluno valores e princípios éticos, morais e sócio pedagógicos, além da apropriação dos conteúdos, instrumental que pode subsidiar a superação da visão fragmentada e chegar numa ótica mais sintética da sociedade, favorecendo o despertar para uma práxis emancipatória.

Nesse sentido, apresentamos nessa subcategoria os achados no campo empírico que sinalizam, pela apropriação do conhecimento, o desenvolvimento de um potencial reflexivo, pois, embora estes não sejam direcionados para a resistência, o educador e mais especificamente o professor, no desenvolvimento de sua docência e na busca de que o aluno apreenda o maior número de conteúdos, propicia muitos questionamentos, podendo em alguns destes os alunos fugirem de reflexões e respostas convencionais e, a partir daí, desencadear outras formas de ver o mundo. Como será possível perceber, em poucas situações, essa característica ocorreu, sendo encontradas, no entanto, várias situações com *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, por apresentarem um poder de fomentar uma reflexão crítica e desencadear ações que se direcionassem para uma práxis transformadora, porém, nas condições objetivas encontradas, se revelaram em inércia.

Cabe destacar o fato de que a apreensão de conhecimentos para uma reflexão e para o esclarecimento necessita de um ambiente e de pessoas em interação que contribuam para tal. Nesse sentido, o esclarecimento aqui considerado não diz respeito à racionalização e à tecnificação do cotidiano, levando tudo ao cálculo e à previsibilidade e descartando outras maneiras de conhecimento, como o intuitivo, o artístico e o religioso, dentre outros, mas possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento do “eu” e das inúmeras potencialidades humanas para a autonomia e emancipação.

Cabe lembrar que em conformidade com a teoria de base desse estudo, é pelo esclarecimento que os indivíduos podem desenvolver sua personalidade, seu “eu”, distinguindo-se do equivalente mercadológico imposto pela sociedade administrada, que, ao tempo em que nega a individuação, retirando suas qualidades específicas, confere uma pseudogeneralização pela quantidade, para que os indivíduos possam se tornar “iguais” no mercado, quando na verdade só há mais discriminação, miséria e desigualdade.

Nessa perspectiva, as situações emergidas e observadas no campo empírico, para melhor compreensão, foram sistematizadas e interpretadas e aqui mostradas com foco tanto na instituição como nas pessoas em interação. Foram elementos encontrados nas situações interpretadas:

5.5.1 Segurança, Maturidade – Relação entre educador e educando

5.5.2 Conhecimento e erudição – Apresentação de conteúdos pelos educadores

5.5.3 Autoconfiança e Convicção – Apreensão de conteúdos pelos alunos

5.5.4 Capacidade de Reflexão e Análise – Condições infraestruturais para apreensão de conhecimentos e esclarecimentos.

5.5.1 Segurança, Maturidade – Relação entre educador e educando

Via de regra a relação entre o educador e o educando, quando se realiza de modo acolhedor, afetivo com respeito e confiabilidade, pode contribuir para o desenvolvimento da maturidade e fortalecimento do eu dos alunos, fazendo com que se tornem sujeitos seguros com sentimento de pertencentes a essa sociedade e, como, tal busquem a superação das contradições expressas nos conflitos e dificuldades pessoais e sociais. Dentre as situações observadas, essa relação denota verdadeiros potenciais para emancipação, haja vista ir de encontro a coisificação dos sujeitos e das relações sociais, que levando ao irracionalismo disseminado na sociedade administrada. Seguramente essa relação, quando não apenas realizada para cumprir um dever, pode contribuir para “ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada”. (ADORNO, 2011, p. 136).

Na pesquisa em foco, a consideração e o apreço dos servidores e professores para com os alunos foi identificados em todas as situações.

No que se relaciona aos servidores, o *Campus Iguatu* mostra uma posição privilegiada, haja vista o fato de seus servidores serem estatutários, integrantes da Rede Federal de Educação e com bom nível de qualificação, como pode ser observado no quadro seguinte. Esses educadores são incentivados a qualificação e quando da aprovação em seleções de pós-graduação *stricto sensu*, liberados em períodos parciais no caso de técnicos em educação e se professores liberados em tempo total, estes, supridos por professores substitutos, situação que demonstra boa condição e potencial de contribuição para uma formação capaz de subsidiar para que as desigualdades sociais, culturais e econômicas sejam reconhecidas.

Tabela 5 – Nível de Qualificação dos Servidores do IFCE, *Campus* Iguatu, 2016.1

Qualificação	Docentes	Técnicos em Educação
Ensino Fundamental	00	02
Ensino Médio	00	25
Graduados	02	21
Especialista	36	60
Mestre	38	08
Doutores	19	00
Total	95	116

Fonte: Dados da Pesquisa. Setor de RH – IFCE, *Campus* Iguatu/maio de 2016.

Em relação aos professores, como já expresso, a concepção de sociedade e de Educação, em grande parte destes, é bem distante de uma ideia da racionalidade objetiva emancipadora, contudo, é perceptível pela relação entre docente e aluno uma potencialidade que pode se converter em reflexão crítica, pois todos os esforços são dedicados aos alunos, não se negando o professor, inclusive nos horários de intervalo, a uma explicação, esclarecimento de dúvidas resolução de exercício, dentre outras solicitações, o que reflete o respeito e a dedicação pelo aluno. Invariavelmente, todas as aulas tiveram início com um cumprimento e, durante o desenvolvimento dessas, percebemos que os professores conversam com os alunos, identificando-os pelo nome e, muitas vezes, as conversas vão além dessa relação entre professor e aluno, já que foi possível constatar em diversas situações interesse do professor em outros assuntos do aluno que não só a Educação. São situações que confirmam essa constatação:

Professora chega, encontra parte dos alunos em sala, enquanto aguarda outros alunos senta-se ao birô, tira seu material da bolsa e questiona dos alunos se esses se sentiram bem na aula passada em que teve de juntar duas turmas. Um aluno responde – nós gostamos, mas quem gostou mais foi Tyrion Lannister, pois conheceu Sansa Stark e estão namorando. Outro aluno replica, – é romance professora, todos riem, professora pergunta – Tyrion é verdade? Ele não responde, só ri. A professora informa, – Tyrion, bem dentro do nosso assunto de hoje que é romantismo, professora levanta e começa a aula.

É intervalo, professor passa no corredor do pavilhão pedagógico vê Khal Drogo na praça conversando com 5 amigos e grita, – Drogo deu certo? Drogo sai da praça, vem ao encontro do professor no corredor do pavilhão e já responde, – professor a abertura da conta deu certo, mas eu queria saber como faço para pegar o cartão. Professor replica, – vamos ali ao meu gabinete. Os dois saem conversando.

Essa situação contradiz pesquisa realizada por Guimarães, Roriz e Vilela (2015) com resultado expresso no artigo científico “Currículo e sala de aula”, que objetivou

investigar o currículo materializado na sala de aula de Física, encontrando que no início das aulas pesquisadas, na maioria, a relação entre professor e aluno foi impessoal, brusca e sem cortesia e o professor sequer cumprimenta os alunos ou vice-versa.

A relação entre professor e aluno observada no campo empírico desta pesquisa reflete uma interação que se aproxima da horizontalidade e ultrapassa a afirmação de Adorno, de que o “amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente” e sinaliza para relações emancipatórias, pois “é algo direto e contraditório com relações em que sua essência são intermediadas” (ADORNO, 2011, p.135).

A relação entre professor e alunos evidencia a possibilidade de identificação e referência interna, defendida por Adorno quando, interpretando Freud, assevera que a identificação com a autoridade é importante para a constituição do “eu”, ou seja, de elaboração de referências internas, uma vez que, pelas autoridades, podemos incorporar valores e princípios e decidirmos por nós próprios sem necessidade de recorrer a outros para julgar se agimos ou não corretamente, podendo também promover a negação do “ideal de eu” e formação de um eu autônomo e emancipado (ADORNO, 1995).

5.5.2 Conhecimento e erudição – Apresentação de conteúdos pelos educadores

No referente à disponibilização de conteúdos propriamente ditos, para que estes possam desencadear uma reflexão crítica, análise e resistência, é necessário um cuidado não apenas com o jeito de abordá-lo, mas com as condições para tal, de modo a ressaltar a particularidade não isoladamente, mas relacionando-a à totalidade numa permanente reflexão de sua incompletude, relatividade e recusa ante o presente, desejando uma transformação.

Nas observações realizadas para esta pesquisa, constatamos o compromisso dos educadores e mais especificamente dos professores para que os alunos possam adquirir os conhecimentos acumulados pela humanidade e, embora neste esforço se evidencie *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico* por muitas vezes não deixar o aluno maturar e ter experiência com este conteúdo, para entender que a realidade não é algo natural, mas sim construída culturalmente pelo trabalho, “como atividade social humana na qual as teorias científicas mantêm uma relação complexa com o contexto social, político, econômico e cultural em que ocorreram” (GUIMARÃES; RORIZ; VILELA, 2013, p. 70), os professores buscam maneiras para que os alunos possam dominá-los, associando-os e fazendo analogias com o dia a dia, de modo a tornar esses conteúdos vivos e mais próximos da

realidade, porém a realização deste exercício se faz de maneira solta, apenas para auxílio do entendimento e não dos fundamentos ou da relação com as injustiças e desigualdades sociais, já que as analogias em sua maioria se referem aos jogos de futebol, corridas de cavalo, saques em caixa eletrônico, dentre outros dessa natureza.

Em todas as aulas observadas, percebemos ter o professor um cuidado para que todos os conteúdos estabelecidos para o semestre fossem transmitidos, preocupação que se relaciona com a *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, por articular-se muito mais com a quantidade, com o domínio e segurança na transmissão, do que propriamente com a qualidade da aprendizagem do aluno, uma vez que a relação entre os conteúdos apresentados e as diversas estratégias metodológicas para garantia de maior aprendizagem pouco são utilizadas, sendo as aulas teóricas predominantemente expositivas, muito presas ao conteúdo, com auxílio de multimídia e em poucas exceções, trabalho em equipe com apresentação de resultados estudados pelos alunos e em raros casos, uso de metodologias lúdicas e brincadeiras como “abelhinha caiu na boca do colega” para compreensão de determinados conteúdos.

Articulada a concepção de Educação e sociedade dos professores, as aulas ministradas também possuem um cunho instrumental, visto que a preocupação do professor se refere à apreensão do conteúdo pelos alunos, para que possam ser aprovados em seleção de pós-graduação, concursos ou empregos, ou seja, de ascensão e reconhecimento social e individual e não de conhecimentos para vivência e intervenção na sociedade de forma crítica.

Na direção da instrumentalidade das aulas e apreensão do maior acúmulo de conteúdos para ascensão, foi comum ver o compromisso do professor que, durante a sua explicação, alternava o tom de voz nas frases, recitando o início e soletrando o final, ensejando a participação do aluno que completa as lacunas deixadas intencionalmente pelo professor, como, por exemplo, professor está falando do “pacto colonial”¹⁸ e durante a explicação ele recita a palavra “pacto” e a primeira sílaba da palavra “colonial” deixando as lacunas de “lonial” para os alunos participarem, professor recita “abertura dos” deixando “portos” para alunos complementarem.

Também constatamos por parte do professor variados questionamentos e avaliações expondo diversas situações-problema para que o aluno demonstre saber usar o conhecimento não apenas nas corriqueiras situações relacionadas à profissão técnica, mas

¹⁸Conteúdo de aula fictício para demonstrar atitude dos professores e resguarda do sigilo.

também em circunstâncias outras e garantir, além da realização de atividades técnicas no seu trabalho, serem bem-sucedidos em provas e seleções.

Além do cuidado em fazer exemplos que se aproximem da vida dos alunos, notamos também que, em sua maioria, as aulas iniciam com retrospectiva dos conteúdos ministrados em aulas anteriores e, quando do início de um novo conteúdo, realiza chuva de ideias, associado a estratégias, como chamar para vir ao quadro, ir às carteiras resolver exercício junto com o aluno, estratégias que visam a ampliar a aquisição dos conteúdos para que sejam realmente efetivos e constatados pelas notas quando da realização das provas.

Não obstante essas estratégias, a preocupação com a quantidade de conteúdos reflete no debate em sala, pois, embora os assuntos sejam problematizados, a discussão não é encorajada, se resumindo a poucas perguntas durante a explicação do professor, sendo o maior tempo dedicado a resolução e correção de atividades. Nessa problematização, o professor faz perguntas para si mesmo como, por exemplo, *Professor por que isso acontece? Professor o que o senhor acha disso?* E ele mesmo responde e, mesmo os questionamentos direcionando-se à turma, pela demora desta em responder, mesmo o professor refazendo a pergunta com outras palavras, ele mesmo responde, não tendo paciência de esperar, tampouco estimular os alunos para o debate. Percebemos ainda que, quando o debate se inicia e os alunos conversam entre si, o professor teme perder o controle da turma e rapidamente inibe e acaba o debate.

Ratifica essa situação pesquisa realizada pela Professora Vilela (2015, p. 27) apresentada em texto intitulado *Educação e ensino na materialização do currículo na sala de aula: evidências empíricas e desafios para a formação dos professores*, onde constata que “os professores não recebem as perguntas dos alunos como dúvida de entendimento, sumariamente eles respondem tirando do aluno a possibilidade do argumento, quando não ignoram o que o aluno questiona”.

A relação qualidade e quantidade também pode ser refletida na cultura geral dos alunos que, em enquete realizada com dez alunos do 3º ano do Curso de Agropecuária pelo professor de Português nenhum tinha lido mais do que cinco livros em toda a vida, e nenhum leu por vontade, interesse ou curiosidade própria, mas porque foi necessário para fazer prova. Quatro deles disseram nunca ter lido um livro por completo em toda a vida. Essa relação também reflete o comportamento dos alunos quando da exibição de filmes, pois, mesmo o filme sendo interessante, não consegue prender a atenção de grande parte dos alunos durante a exibição, percebendo-se comportamento de letargia, sono e recolhimento do corpo e do rosto.

A ideia de quantidade de conteúdos também se reflete no volume de atividades realizadas. Nesse sentido, em muitos momentos, notamos professor reclamando de alunos que, no momento da sua aula, resolviam atividades ou copiavam trabalhos de outras disciplinas, situação que nos leva a refletir sobre dois aspectos: primeiro, na concepção de que a quantidade é sinônima de mais produtividade e mais crescimento. Não sem propósito, mas pertinente a essa situação, cada turma possui em média 16 disciplinas entre as propedêuticas e técnicas profissionalizantes, para dar conta, não sobrando muito tempo para que a qualidade da aprendizagem realmente se efetive. O segundo aspecto, a cultura da nota, que para tê-la precisa solucionar atividades, incidindo na cópia, recorrendo o aluno a esses expedientes, ao invés de solucionar ou produzir sua atividade.

Com vista à apreensão de conteúdos, é interessante ressaltar a reação incisiva quanto aos fatores que possam atrapalhar o alcance desse objetivo e um abrandamento em questões outras, como a tradição e a memória tão importantes também para a formação dos alunos. São situações que ratificam essa constatação a preocupação do professor com o silêncio durante as aulas, sendo as conversas paralelas reprimidas de modo contundente, que variam do conselho, ao sermão, passando por bater palmas e parar abruptamente a aula e questionar do aluno em conversa com o colega se pode dar prosseguimento à aula. Por outro lado, recostar a cabeça nos braços escondendo o rosto nas carteiras em sinal indicativo de sono, saída de sala de aula para beberem água, uso do banheiro ou ação outra fora da sala de aula pelos alunos, em sua maioria, não precisam da autorização, desde que o aluno não perturbe o andamento da aula.

Nesta direção, constatamos também uma despreocupação do professor em relação ao aluno quanto, ao alinhamento das carteiras – assistindo o aluno a aula muitas vezes em dupla ou em trio com os colegas, com a carteira fora das filas estabelecidas; e ao uso do uniforme. Essa despreocupação também foi percebida no aluno que, quando de sua vontade se junta ao colega sem solicitar permissão, e também quanto ao uso do uniforme, pois em todas as aulas, grande parte adentra a sala sem o uso deste, ou com este incompleto, ora com a camiseta-padrão e calças coloridas, ou vice versa e calçando chinelos rasteiros, além de muitos usarem bonés na sala de aula.

O uso do uniforme incompleto também se estende para as aulas de Educação Física, inclusive com risco a integridade física dos alunos. Essa despreocupação também se faz em relação às aulas práticas e, com exceção dos calçados, os professores dos cursos sediados na Unidade Cajazeiras (Agropecuária e Agroindústria) não exigem o uso do macacão ou bota, mesmo sendo norma da instituição, mas sapatos fechados. Já na Unidade

Areias, em todas as aulas práticas do curso de nutrição, notamos o uso do jaleco, da touca, do calçado fechado e de unhas pequenas e sem esmaltes, sem que o professor precisasse pedir ou reclamar, o que nos leva a inferir que a cobrança do uso do uniforme se relaciona ao curso e não ao professor.

A disciplina relacionada ao uso do uniforme e posição das carteiras para assistir às aulas nos leva a refletir sobre a perda dos referenciais da formação discutidos por Adorno em *Teoria da Semiformação*. Nesse texto, como já referido neste estudo, o autor chama a atenção para os efeitos da perda da tradição que implica o aniquilamento do espírito e negação das condições sociais para a formação. A autoridade, por exemplo, segundo o autor, foi um dos elementos rejeitados, com a justificativa de se favorecer maior liberalização dos indivíduos, no entanto sua rejeição implica diretamente a maturação do educando que sem a referência da autoridade à formação do ego fica prejudicada e, conseqüentemente, com o ego enfraquecido a capacidade de resistir ao conformismo do sistema também se abala (PUCCI, 2012).

O uso do uniforme, por exemplo, pode ser comparado à desqualificação do aprender de cor, tradição hoje desvalorizada pela preocupação com o presente, com a agitação da vida moderna, com as ondas de novidades trazidas pela indústria cultural, que incide no atrofiamento da “capacidade de o indivíduo lidar com o seu ontem, com o passado histórico de sua gente” (PUCCI, 2012, p.19) e, como refere Adorno (2016b, p.13), privando “o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação”.

Paradoxalmente ao caráter instrumentalizante das aulas teóricas e a necessidade de maior acúmulo de conhecimentos, constatamos a dificuldade de o professor fazer um planejamento adequado para uso do tempo, pois, em todas as aulas observadas, em nenhuma, se comprovou a utilização dos 100 minutos, tendo o professor dificuldade ou no início, começando com atraso, ou no término, finalizando antes do tempo estipulado. No início da aula, um momento de perda de tempo se dá em virtude da necessidade de ligar o equipamento, pois, embora a instituição tenha se organizado com infraestrutura para que todas as salas tivessem multimídia, nenhuma mais tem o equipamento, pois os cabos que ligam aos computadores foram danificados.

Outra perda de tempo se refere à falta de cultura dos alunos de aguardar o professor em sala e quando do momento da aula o professor tem de esperar esses entrarem e se organizarem para iniciar suas atividades, situação essa agravada quando a aula inicia depois do intervalo em que o professor tem de esperar que a agitação passe e o aluno possa se tranquilizar para início da aula.

A perda de tempo ratifica pesquisa de Guimarães, Roriz e Vilela (2013), com resultado expresso no artigo científico *Currículo e sala de aula*, que objetivou investigar o currículo materializado na sala de aula de Física, em que ficou evidente ter havido perda de tempo ou negação do tempo\aula.

A dificuldade de planejamento também é constatada, quando a metodologia prevê atividades em equipes em que muitas vezes durante os trabalhos algumas equipes terminam mais cedo do que outras, atrapalhando e desmotivando os colegas ainda em trabalhos. Por outro lado, contrário às aulas expositivas em que um número considerável de alunos perde parte da aula com aparência letárgica e se recosta nas carteiras apoiando a cabeça nos braços e escondendo o rosto em sinal de sono, as atividades, em equipes motivam e despertam os alunos que se envolvem nas atividades, sejam solucionando exercício, discutindo a apresentação, organizando o cartaz, dentre outras ações.

As atividades em equipes são boas metodologias, pois exigem maior autonomia do estudante e mesmo aqueles que são letárgicos e desinteressados nas aulas, nas equipes se destacam e se interessam por essas atividades, muito embora essas tenham pouco planejamento e algumas equipes terminem rápido atrapalhando as demais.

Outra *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, em virtude da dificuldade de desenvolvimento das tarefas de compreensão, interpretação e reflexão contextualizada, mas com bastante elementos para reversão e direcionamento para uma práxis emancipada, se refere às aulas práticas das disciplinas profissionalizante. Nessas, que não se resumem a comprovar a teoria, mas também não percebemos um caráter investigativo e proposição de intervenção, embora esses espaços se configurem de uma riqueza não apenas pela oportunidade de experiência do aluno com a produção, mas com amplas possibilidades de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, enriquecendo a formação com conteúdos sistematizados, não sistematizados e com as relações sociais proporcionadas.

Relativo aos conteúdos sistematizados, dos dados emergidos por via das observações, evidenciamos que as aulas práticas proporcionam a apreensão dos princípios e fundamentos dos conhecimentos, haja vista o aluno ter de realizar a experiência e acompanhar durante algum tempo o seu desenvolvimento, fazendo conjecturas, testes, experimentação, desenvolvendo a criatividade, superando a visão tecnicista de fazer para provar, porém essas experiências são pouco discutidas e maturadas, se constituindo em cumprimento do estabelecido no currículo.

Embora se constate nas aulas práticas a falta de infra estrutura e de um apoio institucional para sua realização, estas se caracterizam pela riqueza na aprendizagem e na

experiência que acrescenta ao aluno em muitas outras áreas, como Matemática, Química, Geografia, Habilidade Corporal para manuseio de ferramentas, habilidade para desenvolvimento de ações que envolvam braços e pernas, além de desenvolvimento de relacionamento interpessoal como trabalho em equipe, respeito, tolerância, troca de experiência.

As aulas profissionalizantes observadas se configuraram como *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, por necessitarem ainda da participação dos alunos na concepção e não apenas na realização, na manipulação e, ainda, por necessitar de refletir o imprevisto e o erro além da perspectiva da descoberta, contribuindo para que os alunos se vejam como construtores do conhecimento. Mesmo assim, foi possível observar que essas subsidiam na superação dos limites e aumento da confiança e autoestima, quando da execução de determinadas atividades, como foi possível observar nas aulas de mecanização, onde os alunos tinham de realizar todas as balizas e terminar o percurso com o trator reto na pista, proporcionando empolgação, segurança e confiança de que pode ir além, no caminho do seu aprendizado.

Cabe ainda destacar que outros setores disponibilizam atividades de cunho erudito aos alunos como, o Departamento de Apoio Estudantil e a Biblioteca. Esta conta com muitos projetos e cursos, dentre os quais Cine Clube, Clube do Leitor e Normalização de trabalhos escolares, contudo como a participação é voluntária e não há nenhuma vinculação com as disciplinas no sentido de nota ou carga horária, esta participação se resume em média a oito ou dez alunos por projetos, situação que nos leva a inferir em mais uma *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, pois, como esses projetos não estão ligados diretamente à instrumentalidade da racionalidade, e só ajuda de forma indireta na ampliação do conhecimento do aluno, são preteridos.

5.5.3 Autoconfiança e Convicção – Apreensão de conteúdos pelos alunos

As observações emergentes que revelam o nível de apreensão dos conteúdos dos alunos não nos concederam subsídios para discussões mais aprofundadas sobre as operações mentais e as formas de intelecção e entendimento do pensamento humano. Nesse sentido, mesmo correndo o risco de minimizar esse processo apenas na busca de compreensão e crítica da realidade observada, mas por consideramos que a formação educacional também é corresponsável pelo desenvolvimento das estruturas cognitivas, promovendo a mediação para aprendizagens críticas e significativas que adentrem o sentido da existência e da razão objetiva, optamos por interpretá-las. Dessas observações, concluímos que a apreensão pelos

alunos, dos conteúdos mais elaborados, se faz incipiente, com grande defasagem de aprendizagem, já que não comprovamos compreensão além dos temas apresentados, carecendo um repensar, não apenas por parte dos professores, mas também de toda a instituição para encaminhamento e solução.

Dentre as situações observadas, válido é referir que a inserção de metodologias diferenciadas da tradicional aula expositiva, se mostram como componentes mais articulados à aprendizagem. Dessas metodologias, destaque fazemos para os *estudos em equipe* e incentivo e cobrança do professor ao aluno para a *elaboração de conceitos* sobre um determinado conteúdo.

No tocante às dificuldades dos alunos, essas se revelam, principalmente, quando necessário pensar, imaginar, fantasiar e compreender conceitos abstratos, relacionar os conteúdos e os enunciados. Na verdade, os alunos estão habituados a terem as perguntas direcionadas para respostas prontas, cabendo apenas procurá-las e por isso não se aventuram a desconstruir e reconstruir o conhecimento transmitido. Em consequência disso, apresentam grandes dificuldades de se expressar, escrevendo, produzindo as respostas aos questionamentos e soluções de problemas, essas em sua maioria se mostram muito curtas e destituídas de reflexão e fundamentação, resumindo-se a transcrever o pensamento do autor e da explicação do professor.

Válido é referir a ideia de que essa defasagem não decorre da falta de estudo e/ou envolvimento do aluno, pois observamos que muitos alunos são comprometidos e estudiosos, mas a dificuldades que foram se acumulando ao longo dos anos, emergindo no Ensino Médio.

Das situações que ratificaram essas constatações, escolhemos duas para ilustração:

Professor termina de copiar exercício no quadro e pede que os alunos solucionem as questões, Sansa Stark argumenta, – professor pode explicar a primeira questão, entendi não. Professor responde, – o que você não entendeu?, Sansa responde, – assim professor, o que é que o senhor quer que a gente faça nessa questão? Professor replica, – leia a questão Sansa. Sansa lê, – Identificar nos compostos abaixo o número de massa de cada átomo¹⁹, e continua, – é só pra dizer o número? Professor, sim, só isso. Sansa, – ah, tá. Estava entendendo não. Professor argumenta, – seja sincera, você não leu a questão, não foi? Sansa ri.

Professor entrega prova corrigida e em virtude do número de notas abaixo da média passa a solucionar as questões da prova na lousa para recapitulação. Na questão 3 Khal Drogo pergunta, – professor eu botei na minha prova a resposta “não” e o senhor não considerou nada? Professor, – Drogo a resposta era para você justificar e fundamentar, não era apenas para dizer sim ou não. A questão era, O Brasil foi o primeiro local

¹⁹ Conteúdo fictício em respeito ao sigilo.

onde Portugal implementou as capitânicas hereditárias? Justifique a sua resposta²⁰ e o que você colocou?. Em seguida Tyrion Lannister, questiona, – professor a questão 5 eu coloquei, “invasão dos corsários estrangeiros e o senhor também não considerou nada”, professor replica, – traga aqui na minha mesa para eu ver, professor olhando para Tryon e apontando para a prova ressalta, – você também não justificou, veja o que pedia a questão? Tyrion Lannister lê “Explique as razões que levaram Portugal a adotar o sistema de capitânicas hereditárias no Brasil” e pergunta ao professor, – mas uma das razões não foi para evitar a invasão dos estrangeiros? Professor afirma, – sim, eu considere metade, mas você tinha de fundamentar e relacionar a ocupação do território com o combate dos invasores e você não desenvolveu a sua compreensão nesse sentido. Levantando-se do birô professor apresenta a dúvida de Tyrion Lannister para a classe e explica como os alunos devem formular e fundamentar suas respostas.

Das situações observadas, a defasagem para apreensão dos conteúdos constatada, além de fatores que não temos como avaliar, decorre de questões relacionadas aos alunos, mas principalmente das condições com as quais esses alunos foram preparados para chegar ao Ensino Médio. Oriundo de cidades bem pequenas e com pouca oportunidade de projetos pedagógicos que contemplem capacitação e qualificação dos professores para preparar esses alunos para chegarem ao Ensino Médio com a condição de atenção e concentração, mas também, com percepção, análise e síntese, não conseguem desenvolver essas capacidades, provocando dificuldade de expressão escrita e verbal e a utilização desses conteúdos no seu cotidiano.

Paradoxalmente, ao tempo em que os alunos demonstram defasagem na aprendizagem de conteúdos propedêuticos, são alunos com enorme potencial esportivo e artístico. Nesse sentido, cabe ressaltar que as aulas de Educação Física expressam grandes possibilidades perdidas de desenvolvimento de potencial crítico, uma vez que, em sua realização, utiliza-se das diversas estratégias que proporcionam o desenvolvimento do raciocínio, da visão, da percepção, direção, equilíbrio, solidariedade, companheirismo, dentre tantas outras características humanas, contudo, não existe um plano de trabalho com objetivos e metas a serem atingidas, as aulas não envolvem todos os alunos, tampouco estes são motivados para tal, indo embora da quadra assim que podem, desde que não fiquem com falta, e, muito embora ganhos possam ser constatados já que as aulas acontecem no horário normal e não no contra turno, a Educação Física ainda não tem a devida valorização, haja vista, por exemplo, não ser disciplina de avaliação em provas nacionais e estaduais e o conteúdo curricular escolar ocupar uma posição periférica no currículo, quando se refere ao sucesso escolar. Para ilustrar duas situações comprovam esta asserção:

²⁰ Questão fictícia em respeito a identificação e sigilo das observações.

Professora faz um círculo com as 9 alunas, explica que a primeira atividade será aprender o uso de estratégias para melhorar as técnicas do jogo futsal e handebol, divide as alunas em dois grupos, um de frente para o outro. Explica que a aluna que estiver com a bola, ao passa-la para o colega, o mais rapidamente deverá correr para próximo do gol, para que quem fique com a bola tenha opção de jogo. A atividade começa e as alunas na busca de seguir as orientações, conversam, raciocinam ampliam as estratégias, trocam conhecimento, se motivam, se sentem capazes e seguras e buscam a superação de seus limites. Na segunda atividade, duas alunas sem tênis e uma delas de calça jeans entram no jogo que se constitui do treino do domínio e recepção da bola e passam a fazer parte dos times. Os grupos são mesclados e separados e agora passam um a receber e o outro a dominar a bola, propiciando o desenvolvimento e a coordenação do movimento com o pensamento. O espaço é de troca, de conhecimento de seus limites e possibilidades, as alunas para ganharem o jogo, discutem e indicam o que fazem de melhor e o que não conseguem fazer, dividindo estratégias e ações entre si, para que a bola não seja perdida, ao tempo em que percebem e respeitam as limitações, potencialidades e individualidade umas das outras. A terceira atividade, se realiza a partir de mais uma mescla de times para aprendizagem dos princípios de condução, drible e chute. Mostrando os princípios, a professora faz simulações com a bola para que as alunas percebam e desenvolvam a visão lateral, sensibilidade, paciência e tranquilidade para que o arremesso seja planejado e chegue ao colega. Finalizada as orientações as alunas passam a jogar futsal livremente, tentando colocar em prática os princípios aprendidos. O jogo é animado, as alunas driblam, lutam pela posse da bola, defende e gritam com o gol. Com o esforço e a vitória as alunas parecem adquirir mais confiança, se esforçam mais, se arriscam mais e também comemoram mais. 15hs a professora encerra a atividade e libera as alunas.

A turma é composta de 7 alunas e 6 estão em quadra com roupas e calçados adequados mas não uniforme. A aula começa com um alongamento e a professora explica que a aula será uma articulação entre o lúdico e o movimento do corpo. Faz marcas de giz na quadra com o jogo da velha e separa as alunas em dois times que deverão a cada sinal correr com uma bola e deixar em uma das lacunas de modo a alinhar três bolas e ganhar o jogo. Professora lembra que cada aluno além da velocidade tem de raciocinar para saber onde deverá colocar a bola e ganhar do adversário. Finda a atividade professora libera para descanso e ida a Unidade Areias para beberem água, pois a quadra não dispõe e nenhuma aluna trouxe. A atividade seguinte professora venda os olhos de uma das alunas e coloca em sua frente uma garrafa pet com pedra, a ideia é que guiada pelas colegas a aluna possa se orientar e derrubar a garrafa com um bastão e fazer o ponto. A atividade começa as alunas gritam a direção, riem quando a colega vendada não consegue entender, mas se preocupam quando ela se aproxima do alambrado ou da parede do palco da quadra para não se machucar. A atividade visivelmente proporciona senso de direção, segurança em si mesmo, no outro, equilíbrio, dentre outros sentidos. Para atividade seguinte professora coloca dois cones em paralelo com uma bola em cima de cada e explica que as alunas deverão primeiro passar o bastão para a colega e esta deverá com o mesmo bastão jogar a bola o mais longe possível e a cada três tacadas as bolas serão substituídas por tamanhos menores. Professora demonstra como cada aluno deve se posicionar com as pernas, de modo a se manter em equilíbrio. As alunas se integram, se movimentam, se motivam querem fazer mais, se sentem com potencial para ir mais longe, disputam ora o bastão ora o arremesso, quem acerta um ou outro quer mais e fica a estabelecer o numero de vezes que se fica em uma ou outra posição, num consenso livre. Finalizando a aula, a professora chama todas as alunas ao

centro da quadra, explica que o objetivo da aula foi o movimento e domínio do corpo e do movimento, conhecimento das potencialidades, segurança e equilíbrio, faz um rápido alongamento e libera as alunas.

Como já aqui expressei, não temos a pretensão de externar verdades absolutas e, por isso, o debate da apreensão dos conteúdos pelos alunos e a defasagem de aprendizagem não terão discussões aprofundadas, não obstante, pelo que pudemos observar, essa defasagem tem referência nas formas com que a Educação se instrumentalizou, se direcionando para uma formação unilateral dos alunos que não enseja subsídios, por exemplo, pela arte e pela expressão nos primeiros anos de escola, para, quando mais tarde precisar, já ter noção do que lhe ajudarão para isso. Uma clara explicação do que aqui queremos mostrar pode ser constatada nas palavras da Dra. Nádia Bossa, do Centro de Estudos e Atendimento Psicopedagógico, quando expressa,

Antes, na rede pública, havia aulas de música, artes, francês. Se o aluno começa a ter aula de música desde cedo, quando chegar na 3ª série, onde precisará ter clareza a respeito de ritmo para a leitura, essas aulas de música ajudarão muito. Se teve aulas de artes, em que se aprende a observar imagens, colorir, manter a proporção, a forma, ponto de tangência, no momento em que essa criança precisará escrever, ela já treinou isso e não terá dificuldade para perceber a diferença entre o P e o B, de reproduzir letras que dependam de uma grafia com curvas e pontos de tangência, porque, em outros momentos, passou por situações que foram instrumentalizando-a para isso (EDUCACIONAL MARKETING E EDITORA, 2015, p. 1).

Mesmo considerando ter a dificuldade de aprendizagem várias fontes, ficou evidente pelas observações, que a preponderância dessa, nos alunos do *Campus Iguatu*, se relaciona ao acúmulo de defasagem enfrentada ao longo dos anos pela deficiência na formação, que corresponde à coisificação da Educação e massificação da cultura social, perpetuando a indústria cultural e seu poder de dominação.

5.5.4 Capacidade de Reflexão e Análise – Condições infraestruturais para apreensão de conhecimentos e esclarecimentos

Como já defendido aqui, o desbloqueio para o esclarecimento tem na experiência individual sua efetividade, contudo, para a conquista desse esclarecimento, o indivíduo precisa, necessariamente, das relações e das condições para que possa minimamente reconhecer as irrupções das contradições na totalidade social e compreender a dominação social.

Na sociedade administrada, essas condições se espraiam nas esferas da produção e reprodução social e, para continuar se perpetuando, precarizam os ambientes, obrigando as relações a se realizarem como arremedo, impossibilitando o reconhecimento da dominação. Dos dados emergidos das observações desta pesquisa, as condições também se configuram como *possibilidades perdidas de desenvolvimento de potencial crítico*, haja vista desfocarem a formação para uma semiformação, transformando a burocracia em centro de importância e justificativa para o não desenvolvimento das atividades pedagógicas e da formação para a autonomia e emancipação.

No que se refere a infraestrutura, o *Campus* Iguatu, apesar de ter uma localização geográfica distante da cidade em suas duas unidades, Cajazeiras e Areias, é de fácil acesso e suas instalações proporcionam um ambiente e um clima que atende às necessidades cognitivas e de aprendizagem dos alunos.

As residências estudantis em cada unidade são destinadas a públicos diferentes. Na unidade Cajazeiras, aos alunos, e na Unidade Areias, as alunas. Já as instalações destinadas ao semi-internato na Unidade Areias atende apenas as alunas enquanto na Unidade Cajazeiras atende aos dois sexos.

Na Unidade Areias, as instalações, tanto do internato como do semi-internato, são de boa qualidade, claras, ventiladas e em bom estado de conservação, não tendo problemas com instalações hidráulicas e elétricas. Na Unidade Cajazeiras, essas instalações se apresentam em mal estado de conservação, com portas e janelas com dobradiças quebradas e com dificuldade de serem fechadas, sendo a mesma constatação para os armários individuais. Os beliches também não estão em bom estado de conservação, em sua maioria produzindo rangidos quando os alunos se movem.

Se por um lado a existência da residência/alojamento estudantil seja uma potencialidade na trilha da emancipação, por dentre outros motivos democratizar o acesso a educação, essa também se revela em *possibilidade perdida de desenvolvimento de potencial crítico*, uma vez que as instalações não apresentam boas condições e qualidade de moradia, o que nos leva a inferir que a preocupação dos educadores com os alunos se resumem as suas responsabilidades institucionais, acabando essa preocupação, por exemplo, nos finais de semana onde todos estão de folga, não ficando nesse período educadores de plantão na instituição para acompanhamento a esses estudantes, exceto os que ficam de forma voluntária e não contínua, com compensação de carga horária em períodos de férias.

Cabe lembrar que os cursos do ensino Médio Integrado à Educação Profissional no *Campus* Iguatu se realizam nas duas unidades, a Unidade Areias onde se realizam os

cursos de Nutrição, com três turmas, e Informática com uma turma, e a Unidade Cajazeiras, onde se realizam os cursos de Agropecuária, com quatro turmas e Agroindústria, com três turmas. As salas onde se realizam as aulas teóricas são amplas, com quadro de vidro, ar-condicionado, distinguindo-se as salas da Unidade Areias da Unidade Cajazeiras por nesta, as salas apresentarem cores escuras e muitas lâmpadas faltando na instalação elétrica, que implica em sobriedade, situação que dificulta a aprendizagem exigindo mais esforço dos professores.

Quanto ao apoio institucional às aulas práticas, percebemos que várias são as fragilidades. A primeira refere-se à infra estrutura e ao local de realização das aulas, que são inadequadas, campos abertos ou garagens de veículos sem proteção de sol, sem carteiras para sentar, sem água e mesmo quando são em salas de aulas construídas no *lócus* do campo da prática, essas salas são mal conservadas, sem limpeza diária e carteiras amontoadas, precisando, quando da necessidade de realização de uma aula nessa sala, que os alunos tirem as carteiras do monte e as limpem com folhas de papel de seus cadernos. Em verdade, se o professor não se mobilizar, trazer alguns materiais de sua casa ou mesmo comprá-los, como regador, mangueira, lupa, trena, sementes, dentre outros, a aula não se realiza, pois só a comunicação da realização da aula ao setor responsável não garante um ambiente e condições adequadas.

Ainda em relação à infraestrutura para as aulas, foram percebidos muitos equipamentos ultrapassados, como, por exemplo, nas aulas de mecanização agrícola, o trator usado só serve para mostrar os princípios da aula, como manuseio, manejo, necessidade de Equipamento de Proteção Individual (EPI), tipo de roupa e calçado, pois na realidade do campo, principalmente das grandes fazendas, onde os alunos fazem estágios ou mesmo se empregam, todos esses equipamentos são automáticos.

Outra dificuldade se refere às aulas da cozinha experimental, laboratório do Curso de Nutrição, em que muitas coisas somem sem qualquer explicação. Um exemplo foram as taças que, numa sexta-feira, foram recebidas, conferidas e guardadas e, na segunda feira, muitas tinham sumido. Outro exemplo foram duas facas recebidas pela manhã e à tarde, quando da realização da aula, estas não mais estavam na cozinha.

O horário das aulas de campo também foi outro fator de condições inapropriadas tanto em razão de uma disciplina se realizar na primeira hora da tarde de 13h e 30min às 15h e 30min, horário inadequado, não apenas pelo posicionamento do sol, mas também pelo pouco tempo que os alunos dispõem para intervalo e segmento das aulas, não tendo tempo de tomar banho, assistindo suados as outras aulas.

Incipiente também foi o cuidado e a proteção ao patrimônio público, pois, em todas as aulas, notamos os alunos se juntando em duplas, em trios e em equipes, arrastando as carteiras, não apenas fazendo barulho, mas também as estragando, recebendo do professor uma reclamação, mas nenhum trabalho maior para consciência e cuidado com os materiais e equipamentos institucionais. Nesse sentido, também comprovamos ter as portas das salas de aula um prendedor para deixá-las fechadas por conta do ar-condicionado, porém, no intervalo, os alunos colocam uma carteira escorando a porta e danificando o prendedor.

A infraestrutura de apoio aos professores também se faz incipiente, uma vez que uma parte dos professores fica em gabinetes e a outra na sala dos professores, dificultando uma integração e discussão sobre o cotidiano, a sala de aula, a aprendizagem e potencial crítico dos alunos. Essa estrutura, que também reflete a fragmentação da formação, se estende à dificuldade de integração dos professores com os demais setores, não permitindo conhecimento dentre outros sobre o perfil socioeconômico, a situação pedagógica dos alunos, tampouco a discussão de casos quando da constatação de dificuldades ou problemas. Essa estrutura denota a dificuldade de a falta de um fluxo de encaminhamento e solução dos problemas junto ao Departamento de Apoio Estudantil, o qual conta com profissionais assistentes sociais e psicólogos que, se integrados à equipe pedagógica, com fluxo e redimensionamento das atribuições e participação em todas as reuniões de professores e pedagogos, muito poderiam contribuir na minimização dos problemas nessa área, já que, os alunos que dormem em sala, que tem baixa concentração, que tem dificuldade de aprendizagem, que olham aparelho celular, que fogem para o banheiro para beber água, quando não conseguem entender e aprender os conteúdos, em sua maioria são os mesmos que em todas as aulas, e em vez de terem atenção, ficam relegados pelo tarefismo cotidiano.

A integração entre setores e servidores também reflete na continuidade e segmento da atenção ao aluno de maneira individualizada, pois não vimos um cuidado no sentido de que de um semestre para o outro os professores discutissem quais foram os conteúdos e como esses foram apresentados, tampouco como ocorreu a apreensão destes e aprendizagem pelos alunos. Ao contrário, verificamos a insatisfação de professores que, em determinados conteúdos, tinham de fazer retrospectivas de conteúdos que deveriam ter sido apresentados por outros professores de semestres anteriores, mas não foi o que aconteceu.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrarmos os caminhos desta investigação, nos indagávamos das possibilidades de a Educação escapar da administração do sistema capitalista em vigor, reconhecer as contradições e potencializar a resistência e desenvolvimento do embrião de novas relações sociais e educativas de caráter emancipatório. À época, não tínhamos a ideia de quão complexo era o terreno em que estávamos seguindo, mas por coadunar com a Escola de Frankfurt de que a transformação das estruturas sociais não se resume aos aspectos econômicos, tampouco está determinada, mas envolve vontade, desejos e escolhas de indivíduos não integrados no processo revolucionário, a escolhemos, elegendo Theodor Adorno como um de seus principais representantes para referencial teórico.

Somente com o andamento das leituras e ao deparar as dificuldades, pudemos realmente mensurar a complexidade do pensamento do autor, que trafega da Filosofia, Sociologia, Arte, Estética, Cultura à denuncia a naturalização e banalização de “morálias mínimas”. Contudo, já tínhamos percorrido tão grande parte do trajeto que, para nossa felicidade, a opção política e pessoal de continuidade se tornou única, mas surpreendente, apaixonante e prazerosa, pois dialogar com Theodor Adorno é ir além do que pode ser dito, escrito e mesmo expresso; é reelaborar e ressignificar continuamente a existência; é chegar ao cerne da sensibilidade e reconhecer a impossibilidade de construir e usufruir da riqueza da dimensão social roubada pela sociedade administrada do capital; é entender que o conceito não resume a realidade, não consegue apreender a plenitude do objeto, porque o conceito de não late²¹; é compreender que a realidade é um permanente vir a ser que implica posicionamento, atitude e autonomia, despertando o sujeito das submissões e tutelas de caráter subjetivo para escolhas livres e conscientes nas quais está em fruição a racionalidade objetiva pelas sínteses de complexas e ricas relações humanas.

Assim, motivada por uma teoria que valoriza o potencial individual como fruto emergido das relações dos homens entre e si e com a natureza, e que tem como fundamento a produção coletiva de um cotidiano de sentido pelo trabalho social, associada à certeza de que a Educação tem uma importante responsabilidade de retomada do processo de formação educacional e cultural, que proporcione a reflexão crítica e as formas de resistência para superação da situação de heteronomia da realidade vigente, para produção de uma

²¹Máxima spinoziana.

sociabilidade plena, empreendemos tal investigação e pudemos chegar ao resultado que aqui apresentamos.

Nesse processo, foi importante compreender que a sociedade administrada pelo capital, que se utiliza da indústria cultural para disseminar uma semiformação e garantir sua manutenção, embora tenha como fundamento o aspecto econômico, não apenas dele prescinde, mas também e, principalmente, da reificação das faculdades intelectivas e sensitivas (razão e sensibilidade) dos indivíduos, razão pela qual a emancipação não pode se limitar à justiça econômica, mas sim e eminentemente levar em conta no seu percurso a liberdade e autonomia dos sujeitos, para guiarem-se por si próprios e construïrem uma sociabilidade justa e de desenvolvimento pleno do ser humano.

Levando em conta os objetivos propostos, articulados à teoria adorniana, foi possível perceber que a relação entre emancipação e Educação é pauta urgente do dia, tendo em vista que a racionalidade socialmente posta, em vez de promover autonomia tem agenciado uma formação heterônoma, transformando a vida e tornando-a lesada e danificada, exigindo profundas reflexões no que se refere a um projeto de emancipação social.

Imbuída desses princípios e ciente do fundamento da relação entre Educação e emancipação, objetivamos identificar as possibilidades formativas educacionais de cunho emancipatório na sociedade administrada, com recorte na Educação brasileira, no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Desse percurso desenvolvido no *locus* do IFCE, *Campus* Iguatu, foi possível perceber que várias são as maneiras de emergência das contradições da sociedade administrada que perfuram a totalidade social, sendo estas percebidas, principalmente, pela bifurcação entre em teoria e prática, planejamento e execução, trabalho manual e trabalho intelectual e depois pela polarização entre os que têm e os que não têm acesso aos bens produzidos na sociedade, sendo paradoxos para tal a Educação propedêutica e a Educação profissional.

Não obstante a emergência das contradições, também foi possível perceber que seu reconhecimento não se faz refletidamente, mas sim como fruto de indignação pontual e momentânea e por isso elas são citadas, mencionadas, mas não questionadas em seus fundamentos e estruturas sociais. Não sendo verdadeiramente reconhecidas, também não são apropriadas por servidores e alunos, tampouco por familiares e, quando reconhecidas, ocorre de modo inconsciente e irrefletido, sem articulação com a totalidade social e esvaziado de conteúdos racionais objetivos.

Em conformidade com a teoria adorniana, as observações realizadas no campo empírico indicam que a reificação que atinge a formação educacional e, portanto, o educando,

educadores e familiares, é a mesma que atinge a sociedade de maneira geral, ou seja, é uma crise de semiformação da sociedade capitalista em que o indivíduo mesmo escolarizado e instruído, é alienado, não se sentindo capaz de agir e pensar de por si próprio, ou, como explica Maar (2003, p. 460), é “socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural”.

Impelidos a agir heteronomamente, notamos que os sujeitos pesquisados, mesmo reconhecendo as contradições sociais no cotidiano da formação, não são capazes de a elas resistirem, mas apenas identificá-las, buscando paradoxalmente se adequar e se adaptar ao existente como tentativa de autoconservação, porém muito mais de pertença e reconhecimento social. Nas situações observadas, ficou claro a negação, não da situação vigente de opressão e justiça social, mas a negação do “eu” que “não fui” numa projeção do que o filho possa ser, que revela, ao contrário da autonomia, uma heteronomia e um desejo de integração ao coletivo administrado, porém numa agenda onde junto vêm a propriedade e o consumo.

Também foi possível constatar o sentido dado à Educação por esses atores, como “Messiânica” ou “Salvacionista”, não da emancipação e justiça social, mas da possibilidade de ascensão individual e reconhecimento, valores que, por se ligarem à posse e às condições de consumo, se mostram falseados, contribuindo para fragilização da subjetividade e manutenção da condição vigente. Essa situação, que condena o indivíduo ao isolamento e à orfandade social na busca de cumprimento do que a sociedade lhe impõe, de nenhum modo eleva a subjetividade, já que, quando o indivíduo conquista a ascensão, se adapta à sociedade e quando não conquista essa ascensão, se acha à margem, incapaz de se perceber como sujeito participe e construtor da história.

Reconhecendo as contradições da sociedade de classe, mas não resistindo a estas, à concepção de Educação de pais, servidores e, por extensão, alunos, se revela instrumental a medida que se exprime como meio para aquisição, não de uma educação integral e plena formação, mas de algo considerado “mais importante”, como o emprego, o reconhecimento, o *status* social, sem nenhuma relação com seu papel histórico de construtor da sociedade, pois só visualizam a exclusão e a dominação de modo camuflado.

Consequência direta da falta de apropriação das contradições, poucos foram os elementos desta que são realmente transformados em resistência e, quando assim são, se fazem sem uma intenção expressa, mas soltas e pontuais. Não obstante, mesmo não se orientando para a resistência, em várias situações observadas, constatamos um potencial

formativo em que os alunos podem desenvolver uma reflexão crítica e reverter essa situação e por isso as denominamos de *possibilidade perdida de desenvolvimento do potencial crítico*.

Essas possibilidades que se apresentam em experiências, trocas, vivências, aprendizados, dentre outros aspectos, para melhor compreensão do leitor, foram classificadas, condensadas e aqui expressas no que chamamos de elementos potencializadores de emancipação. Dentre esses elementos, foi destaque a **autonomia**, que pode ser conquistada pelos alunos, uma vez que residindo na instituição precisam usar a reflexão para as decisões simples, como horários de estudo e lazer, mas também se empenhar para aprender; o **protagonismo** desenvolvido por via da participação em eventos e movimentos de cunho sócio-político proporcionados pela instituição; a **solidariedade e o respeito pelo outro** pela convivência ética com as diferenças e minorias; **segurança e maturidade**, pela relação horizontal com professores; **instrução**, pelo compromisso dos professores com a transmissão dos conteúdos; **esclarecimento**, pela apropriação do conhecimento para elevação da subjetividade e autonomia; **reflexão crítica**, pelo espaço aberto pelos professores para questionamentos; **coordenação motora e espacial**, desenvolvida pelas atividades culturais e desportivas; **capacidade de conexão tecnológica**, pelo acesso às tecnologias e internet. Todos esses elementos encontram-se na formação, no entanto, não são direcionados para desenvolver no aluno uma racionalidade subjetiva capaz de articular meios e fins, o pensar e o ser, o entendimento e a sensibilidade, a teoria e prática social.

Em verdade, muito embora esses elementos se constituam em partes do todo social que potencialmente é organizável racionalmente, e, se encontrem no horizonte da emancipação, dando viabilidade a este propósito, para ele não concorre, pois na interconexão social são mediados pelo mercado e dominação de classe com base na propriedade privada, fortalecendo a fragmentação, a especialização e a divisão de tarefas em concepção e execução, limitando o conhecimento em partes sem referência com o todo e propiciando o estranhamento entre a ação humana e os seus resultados, passando o mundo a ser visto em sua imediatividade como produto do sistema e não como consequência da vontade coletiva da associação de seres racionais.

Ante aos achados, concluímos que a formação educacional de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no *locus* pesquisado, evidencia as contradições da sociedade administrada, contudo, essas não são apropriadas de forma consciente pelos servidores e estudantes, se revelando como *possibilidades perdidas de potencial crítico* tendo em vista muitos elementos propiciadores de emancipação se encontrarem no cotidiano da formação, porém sem serem direcionados para tal.

Malgrado esses resultados, ratificamos Adorno, quando destaca a ideia de que, mesmo estando a Educação a serviço da semiformação, ainda é ela, como dimensão da totalidade social, a responsável para fomentar o esclarecimento e desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Contudo, para que isso ocorra, ou seja, para que esse potencial possa se direcionar para emancipação e sinalizar para novas relações sociais emancipatórias, grandes passos ainda precisam ser dados. Dentre esses passos, o primeiro se refere a crítica que a Educação precisa fazer sobre si mesma para não continuar a reproduzir a realidade sem qualquer análise e julgamento; outro passo, intrinsecamente ligada a este primeiro, se reporta ao fato da Educação precisar levar em conta, nas suas atividades pedagógicas, alguns aspectos, dentre os quais destacamos dois: 1) a discussão das condições de produção e reprodução sociais e econômicas pela base capitalista, que se fortalece pela sofisticação de seus meios de produção, criando, além de sua estrutura material, outra estrutura racional complexa de ordem social, onde tudo é descartado e substituído pela lógica capitalista, no âmbito da qual a mercadoria é a matriz da vida social com valor binário de útil, ou não útil deslegitimando os valores humanos; e, 2) a reflexão sobre a semiformação disseminada na sociedade pela indústria cultural que, ao converter à autêntica formação em pseudoformação, bloqueia a reflexão e o pensamento crítico, cooptando os indivíduos não pela preguiça e covardia, mas pelas condições objetivadas.

Assim, ratificando Vilela (2007, p. 243), uma Educação que sinalize relações sociais emancipadas deve considerar

[...] em primeiro lugar, que todo o processo escolar deve ser dirigido à derrubada das barreiras que limitam as pessoas, que não as deixam tomarem parte, plenamente, na vida social, e as impedem de compartilhar todos os recursos e bens culturais e materiais. Para isso, a escola deve criar condições para que sejam desenvolvidas atitudes de respeito a opiniões e visões de mundo diferentes. Assim, ela deve tomar como princípio: fortalecer cada forma particular de pensar e de agir; despertar a esperança de que cada pessoa, independentemente de suas particularidades (cor, raça, culturas, gênero etc.), tenha reconhecido e legitimado seu direito à vida e à participação na sociedade. E, finalmente, a escola deve desenvolver o espírito de solidariedade e de tolerância como princípio básico, capaz de defender a formação da personalidade. Esse espírito é condição que possibilita a cada sujeito o direito a um lugar na sociedade e que faz com que ele se sinta parte dela.

Não é demais ressaltar que promover uma Educação para a emancipação não se constitui tarefa fácil tendo em vista o avanço do capitalismo e suas formas de acumulação que articulam o mundo das finanças com fim último de elevação da taxa de lucro, continuando a existir e a imprimir maneiras de vida, não apenas nas áreas de produção e reprodução das dimensões econômicas, mas também sociais e culturais. No que pese a essas imposições,

ratificamos que as contradições podem ser apreendidas pelos indivíduos nas relações sociais estabelecidas e no cotidiano da formação, podendo se constituir em resistência e fruto de novas relações emancipatórias.

Encerrando este estudo temos a dizer que o mesmo se constituiu em desafio, primeiro por nos depararmos na estrada dos tijolos amarelos, ou seja, sabermos de onde estávamos partindo, mas não sabermos aonde chegaríamos, percurso que, de início, incerto e cheio de bifurcações, nos fez entender que o porto por mais seguro que pareça nessa aventura do conhecimento é sempre provisório, ainda que válido e confiável. Com efeito, por não se enquadrar em hipóteses e categorias predefinidas que norteassem o caminho, todo o percurso foi permeado por constantes reflexões sobre o desvirtuamento da razão social em instrumental, que leva os indivíduos à submissão de uma sociedade marcada por desigualdades e heteronomia, nos trazendo segurança frente ao desconhecido. Por fim, o maior desafio se constituiu em traduzir e interpretar as observações do campo empírico, observado na formação os elementos potencializadores de emancipação, sem qualquer referência aos aspectos normativos e também legais que norteiam o fazer pedagógico no cotidiano da formação, mas apenas à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt por meio de um de seus principais representantes Theodor W. Adorno.

Ante a estes desafios, vencidos, cabe destacar que os resultados aqui expressos não têm pretensão de esgotar, mas sim fomentar a discussão deste tema que, acreditamos, para promover mudanças, necessário se faz um profícuo diálogo, principalmente por dentro da Educação, para que suas bases possam ser repensadas e contribuir na produção de um clima de verdadeira formação cultural e social.

Assim, reiteramos que a ideia de que, a intenção de realizar este estudo para identificar as possibilidades formativas educacionais de cunho emancipatório no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, não intentou a elaboração de proposta ou programa a ser posto em prática, mas reconhecimento e constituição de um conhecimento para fomento de discussões e alternativas de caminhar no sentido da emancipação. Mesmo considerando não ser possível a derrubada das estruturas de classe que regem essa sociedade, a possibilidade de enfrentá-la pelo esclarecimento se faz realidade, uma vez que a Educação e a seu turno, a Educação sistematizada, mesmo com todas as contradições, é *locus* privilegiado de formação de seres críticos e pensantes com capacidade de criar alternativas de resistência ao que está instituído e em curso.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. **Lua Nova**, São Paulo, n. 60, p.131-139, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452003000300008>.
- ADORNO, T. W. **A teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda**. Tradução Francisco Rüdiger. Frankfurt: Surhkamp Verlag, 1975. p. 408-433. Disponível em: <<https://fabiomesquita.wordpress.com/2015/05/12/a-teoria-freudiana-e-o-modelo-fascista-de-propaganda-1951>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. **Introdução à controvérsia sobre o positivismo na Sociologia alemã**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).
- ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Unesp, 2008a.
- ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2008b.
- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução Maria Helena Ruschel. Petrópolis, Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. **Por que ainda Filosofia?** Tradução de Newton Ramos de Oliveira e revisão técnica de Bruno Pucci. Piracicaba, 2016a. Tradução do texto “Wozu noch Philosophie”, 1996. Disponível em: <<http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015162212.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- ADORNO, T. W. **Sociologia**. São Paulo, Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais. Textos Escolhidos).
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Piracicaba, 2016b. Tradução de “Gesammelte Schriften”, 1972-1980. Disponível em: <<http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015161821.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ARAÚJO, J. J.; GRISCHKE, P.E. A expansão da rede federal de educação profissional: como sustentar uma demanda no campo educacional em um rápido processo de expansão? In: AMPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-15.

ARRAIS NETO, Enéas *et al.* (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Ed UFC: Ed. SENAC, 2008.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, A. R. Filosofia e formação humana: a constelação e o desmoronamento da identidade em Theodor Adorno. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, p. 33, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892, de 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. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/667843/dou-secao-1-26-07-2004-pg-100>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**: versão águas de março. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098. Acesso em: 4 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **País ganha cinco novas universidades federais e 41 campi da rede de educação profissional**. Brasília, DF, maio 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/36031-pais-ganha-cinco-novas-universidades-federais-e-41-campi-da-rede-de-educacao-profissional>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Proposta do GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008b. Brasília, DF, 2008b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013

BRASIL. **Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <Br/setec/arquivos/pedf_legislação/técnico/legisla_técnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428>. Acesso em: 22 fev. 2016

BRASIL. Senado Federal. **Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. **Tecnologia e Cultura**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 25-42, jul./dez. 1998.

EDUCACIONAL MARKETING E EDITORA. **Problemas de aprendizagem**: estudo revela que alunos acumulam defasagem durante o Ensino Fundamental. São Paulo, 30 set. 2014. Disponível em: <<http://www.portalguaiescolas.com.br/acontece-nas-escolas/espaco-educacional/problemas-de-aprendizagem-estudo-revela-que-alunos-acumulam-defasagem-durante-o-ensino-fundamental-por-vagner-apinhanesi/>>. Acesso em: 12 maio 2015.

FARIA, José Henrique de; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Reflexões epistemológicas para a pesquisa em administração: contribuições de Theodor W. Adorno. **Rev. Adm. Contemp.**, Curitiba, v. 17, n. 6, p. 642-660, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552013000600002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2016. DOI 10.1590/S1415-65552013000600002.

FLECK, Amaro de Oliveira. **Theodor W. Adorno**: um crítico na era dourada do capitalismo. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **O ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO): princípios, conceitos, critérios e regras**. Salvador, 1999. Disponível em: <<http://www.fundacaoodebrecht.org.br/TEO/Regras/>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2011.

GUIMARAES, W.; RORIZ, E.; VILELA, R. Currículo e Sala de Aula. **Revista Labor**, Fortaleza, Ceará, v. 1, n. 9, p. 70-87, 2013. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume9/05_CURRICULO_SALA_AULA.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

GUIMARAES, W.; RORIZ, E.; VILELA, R. Teoria crítica e pesquisa empírica em educação: a sala de aula de Física. **Holos**, Natal, v. 2, p. 212, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/ADRIANA/Downloads/1571-9025-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADRIANA/Downloads/1571-9025-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 18 out. 2016. DOI 10.15628/holos.2015.1571.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).

IAMAMOTO, M. V. O serviço social na cena contemporânea. *In*: CFESS; ABEPSS; CEAD-UnB. **Pós-graduação *latu sensu* em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009. p. 16 a 50

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? Tradução Artur Morão. **LusoSofia**, Covilhã, 2005. Disponível em: <<http://www.lusosofia.net>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/FilosofiaEducacao/Sobre%20a%20Pedagogia_Introducao_Kant.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

KUENZER, A.Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 1153-1178, out. 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

LIMA, Geraldo Freire. **Autonomia e emancipação em Kant e Adorno**: um paralelismo conceitual pela via pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovam, 2013.

MAAR, Wolfgang Leo. **A guisa de introdução**: Adorno e a experiência formativa. *In*: Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2016. DOI 10.1590/S0101-73302003000200008.

MANACORDA, M.A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Trad. Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

MASS, Olmaro. P. Racionalidade dialética entre mito e esclarecimento: um novo estado de submissão do homem moderno a partir da Dialética do Esclarecimento. **Visão Global**, Joaçaba, v. 11, p. 97-111, 2008. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/492/236>>. Acesso em: 15 out. 2016.

MATOS, Olgária. **A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MINAYO M. C. S. *et al.* (Org.). **Fala, galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Sobre humanismo e humanização de cuidados à pessoa idosa. **Kairós**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 49-58, dez. 2008.

MOTA, Ana Elisabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. *In*: CFESS; ABEPSS; CEAD-UnB. **Pós-graduação lato sensu em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009. p. 51-67.

OEVERMANN, Ulrich. Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. *In*: GRUSCHKA, A.U. **Oevermann (Hrsg.): die lebendigkeit der kritischen gesellschaftstheorie**. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004. p. 189-234.

OEVERMANN, Ulrich. **Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung**. Frankfurt, 2002. Disponível em: <http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_OevermannManifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

OURIQUE, M. L. H.; TREVISAN, A. L. Formação versus indústria cultural na construção da subjetividade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL A INDÚSTRIA CULTURAL HOJE, 2006, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba, 2006. p. 35-46. Disponível em <<http://www.unimep.br/anexo/adm/26052011142709.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

PETRY, Franciele Bete. **Filosofia como formação: seu ensino no pensamento de Theodor W. Adorno**. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia, 36).

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em Educação: atualidades. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 16 de outubro de 2015.

PUCCI, Bruno. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. *In*: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato. (Org.). **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas: Alínea, 2007. p. 141-153.

PUCCI, Bruno. Educação contra a Barbárie. *In*: BRITO, M. R.; OLIVEIRA, D. B.; GONÇALVES, J. F. (Org.). **Filosofia, formação e educação, apontamentos e perspectivas**. Belém: EDUFPA, 2008. v. 1, p. 119-134.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, São Carlos, v. 8, p. 13-30, 2001.

RAMOS, Marise, Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RUDIO FV. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 mar. 2014. DOI 10.1590/S1413-24782007000100012.

VÍCTORA, C.G.; KNAUTH, D.R.; HASSEN, M.N. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Porto, 2000. 132p.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva”: novas perspectivas na pesquisa qualitativa. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA., 15., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2011. GT: sociologia do conhecimento e abordagens qualitativas. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=search_result&Itemid=170>. Acesso em: 15 out. 2016.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann**. Belo Horizonte, set. 2010. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120827111552.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: CNPQ, 2006. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2013.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da Educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 45, p. 223-248, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2016. DOI 10.1590/S0102-46982007000100012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Educação e ensino na materialização do currículo na sala de aula: evidências empíricas e desafios para a formação dos professores. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 19-34, jan. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/>>. Acesso em: 18 out. 2016. DOI 10.15687/rec.2015.v8n1.019034.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NOACK-NAPOLES, Juliane. Hermenêutica objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/3027/2625>>. Acesso em: 24 out. 2016.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 287-304, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11041518-Aportes-hermeneuticos-no-desenvolvimento-de-metodologias-qualitativas.html>>. Acesso em: 25 out. 2016.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução V. Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, A. A. S. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. *In*: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. (Org.). **A educação danificada**: contribuições a teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 117-138.

APÊNDICE A – PROTOCOLOS DE COLETA DE DADOS

PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS	
Evento: Observação de Aula Prática	Data: 07 de abril de 2016
Curso: Agropecuária	Horário: 13:30hs às 15:30hs
Semestre: I	Local: Unidade Cajazeiras
Área: Área Técnica do Curso de Agropecuária	
Disciplina: xxxxx	
Descrição	Indicador
<p>Professor chega em frente a sala de aula às 13:40 minutos encontra vários alunos ao redor da porta que o questionam como será a aula, professor pede para que entrem que vai explicar para todos, professor entra acompanhado de uma aluna que pergunta se pode ir a campo sem macacão, professor pede para que ela sente-se em sua carteira e mais uma vez explica para todos que vai passar todas as informações, coloca seus objetos em cima do birô. Espera que todos entrem e pede que o último aluno feche a porta. Estão presentes 36 alunos, 12 estão de botas o restante de tênis com exceção de uma aluna de chinelos rasteiro. 06 usam macacão, 20 usam farda e os demais usam roupas comuns. Professor cumprimenta a classe com boa tarde e explica que irão a campo para visualizarem in loco algumas raízes e caules de plantas que já estudaram. Não fala sobre fardamento e tacitamente todos entendem que podem ir da forma que estão. Pede que todos tenham atenção para não pisarem em áreas que já estão plantadas, que não mexam em nada e que não se dispersem indo para outros lugares que não os apontados por ele. Pede que todos o sigam e que não façam barulho no pavilhão para não atrapalharem as outras turmas. Os alunos escutam atentos, aqui e acolá uma conversa paralela onde um aluno faz uma pergunta e outro responde, mas sem perder o foco da aula. Professor pega novamente seu material e antes mesmo de se dirigir a porta os alunos já saem em algazarra. No pavilhão os alunos se dirigem ao campo, parecem já saber onde será a aula, mesmo sendo essa a primeira aula de campo do semestre desse professor. No caminho professor chama a atenção dos alunos que estão mais a frente para as plantas que encontra vai mostrando e questionando dos alunos tanto de forma individual e pelo nome do aluno como para o grupo para que classifiquem quanto ao tipo. O ambiente é descontraído e os alunos que respondem errado não se intimidam, mesmo a turma toda rindo da resposta. Professor corrige a resposta, primeiro questionando da turma qual seria a resposta correta e depois ou reforçando ou dizendo a resposta correta. Professor tem bom domínio do conteúdo e explica com palavras fáceis. Chegando na área agrícola professor explica que a aula será sobre os solos, professor se posiciona em baixo de uma árvore, os alunos ficam ao seu redor ouvindo explicação, professor detêm 100% da atenção da turma, professor se dirige ao campo aberto, olha ao redor, a aula não foi programada com a instituição, nem a área foi visitada anteriormente para escolha de local a ser estudado, professor aponta em determinada direção, pede que os alunos peguem na terra para ver textura, consistência e outras características, depois faz o mesmo em outra</p>	<p>Atraso</p> <p>Não uso do Fardamento</p> <p>Cumprimento do professor com a turma</p> <p>Interesse dos alunos pelos conteúdos</p> <p>Boa relação entre professor e aluno Professor chama alunos pelo nome</p> <p>Domínio de conteúdo pelo professor</p> <p>Falta de infraestrutura para aula de campo</p>

<p>direção e pede que os alunos comparem as características do solo, 10 alunos tem resistência em entrar no mato por conta dos mosquitos que se aglomeram nas poças alagadas e ficam próximo ao professor, os demais alunos vão na direção indicada e pegam na terra. Os alunos questionam o professor com liberdade. Parte dos alunos estão com as mãos sujas. O calor é imenso, nenhum aluno trouxe água, nenhum aluno usa protetor solar, apenas 5 alunos do sexo masculino usam boné. 50 minutos de aula e muitos alunos pedem ao professor para voltarem ao pavilhão pedagógico para beberem água. Professor afirma que a aula já está acabando e que vão dar continuidade na sala de aula de aula convencional. Um aluno propõe ao professor conhecer outras áreas de produção, os demais aderem a proposta e reforçam o pedido ao professor, este acata e todos se dirigem ao aviário. Professor entra no aviário seguido dos alunos e explica como seria o manejo com as aves como se essas lá estivessem. Vários alunos fazem perguntas professor responde. 25 minutos se passaram e o professor chama os alunos para voltarem a sala de aula. Todos se dirigem ao pavilhão pedagógico, nesse lotam o bebedouro e se espremem para ocupar a vez. Professor chega a sala de aula, coloca seus objetos no birô, espera que todos entrem, vai até a porta chama pelo nome os retardatários, quando todos entram o clima é de euforia e conversas. Professor começa fazendo retrospectiva dos conceitos, escreve os tópicos no quadro, aos poucos os alunos vão se concentrando, as 15hs e 20 minutos professor libera a turma, alguns saem outros se viram para o colega e passam a conversar, professor junta seus objetos se despede da turma com “até a próxima turma” e saí.</p>	<p>Boa relação entre professor e aluno Falta de infraestrutura para as aulas</p> <p>Boa relação entre professor e aluno. Professor acata sugestão de alunos</p> <p>Interesse do aluno pelo conteúdo Mal uso do tempo de aula Falta de infraestrutura de aula prática Mal uso do tempo de aula Boa relação entre professor e aluno</p>
Parâmetro	Interpretação
Percepção e reflexão dos antagonismos e contradições	Não identificado
Ações de resistência e contestação	Não identificado
Sinalização de novas relações sociais e educativas emancipatórias.	<p>A relação entre professor e alunos demonstra ser horizontal. Professor chama todos pelo nome. Cumprimenta a turma quando adentra a sala de aula. Professor acata sugestão dos alunos</p> <p>Alunos tem interesse no conhecimento</p> <p>Alunos participam da aula através de questionamentos</p>
Outros aspectos encontrados	
Tempo	Atraso de início e término da aula
Planejamento da aula	Conteúdos não são planejados de acordo com o tempo
Tradição	Ausência de Fardamento
Infra estrutura	Infra estrutura para aula de campo
Análise	
<p>A situação observada não apresenta percepção dos antagonismos e contradições tampouco ações de resistência, contudo apresenta potenciais tendo em vista o professor ter domínio do conteúdo, respeito pela turma, se relacionar com esta de forma horizontal e buscar o interesse dos alunos pelo conteúdo. Por outro lado apresenta possibilidades perdidas tendo em vista não aproveitar e planejar o tempo de aula com atividades motivadoras e instigadoras, não ter interesse quanto a tradição em relação ao fardamento e não articular com a instituição a infraestrutura para desenvolvimento das aulas práticas.</p>	

PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS	
Evento: Observação de Aula Teórica	Data: 08 de julho de 2016
Curso: Agropecuária	Horário: 07:00hs às 11:00hs
Semestre: IV	Local: Unidade Areias
Área: Área de ciências humanas e suas tecnologias	
Disciplina: xxxxx	
Descrição	Indicador
<p>São 7:10 minutos e os alunos estão dispersos no corredor, um pequeno grupo de quatro alunos estão na porte e conversam sobre o trabalho que realizaram extra classe, elogiam a iniciativa do professor de ter dividido a nota entre trabalho e prova. 05 minutos depois o professor chega, me cumprimenta, entre na sala acompanhado dos alunos que se dirigem aos seus lugares. Diz para eu ficar a vontade, me dirijo a ultima carteira da sala do lado direito. A sala é ampla pintada de cor escura, mal iluminada com luzes elétricas e as janelas são muito altas dificultando a entrada de luz. O quadro branco é de vidro. Um birô e uma cadeira na frente. As carteiras de ferro são separadas a parte que senta da parte que escreve, esta parte estilo mesa é ampla com espaço para apoio dos braços. As carteiras duras, mas de boa qualidade e em bom estado de conservação. Estão em sala 17 alunos apenas 1 sem farda, mas todos de chinelos, 4 são meninas. Professor começa a montar o multimídia. Cinco minutos depois mais 5 alunos adentram a sala, 3 sem farda e todos de chinelos. Os alunos sentam em filas e com exceção de um aluno que senta junto ao colega todos assistem à aula sozinhos. Algumas carteiras das filas ficam vazias, intercaladas por alunos. Professor brinca e pergunta se o atraso foi por conta do jogo da noite anterior. Os alunos resmungam, mas não respondem, entendo pelas conversas paralelas que o <i>Campus</i> Iguatu está sediando os jogos dos <i>Campi</i> do IFCE e que o <i>Campus</i> Iguatu perdeu feio no futebol. Professor liga o multimídia, dá bom dia aos alunos, informa que a aula será sobre xxx e xxx, pede a atenção dos alunos e explica que posteriormente dá espaço para as conversas. Professor me explica que a sala possui suporte para multimídia e instalação, mas o plugue que liga os computadores foram danificados, assim cada professor tem de trazer o equipamento e montar a cada aula. Professor pergunta aos alunos se precisa explicar a presença da pesquisadora, os alunos em coro respondem que não, eu explico que eles já me conhecem e que já estão acostumados com a minha presença na sala de aula. Professor projeta uma imagem no quadro, explica o conteúdo através das lâminas de power point com texto e gravura e vai questionando dos alunos conteúdos que se relacionam, três alunos participam respondendo. Professor elogia “muito bem”. Poucos cadernos estão abertos, dois alunos fazem anotações os demais só prestam atenção. Professor questiona de Sandor o que é xxx, Sandor responde com o conceito de xxx. Professor diz que é quase isso, mas que não é isso, pede que os demais alunos ajudem Sandor a entender o que é xxx, três alunos que responde um a cada vez, professor junta as ideias dos três e repassa para toda a turma. Professor continua explicação. Um aluno levanta vai até a carteira de um colega e conversa com este,</p>	<p>Atraso</p> <p>Falta de infraestrutura</p> <p>Não uso do fardamento</p> <p>Uso da disciplina na sala de aula</p> <p>Boa relação entre professor e aluno</p> <p>Cumprimento do professor para os alunos</p> <p>Bom domínio do conteúdo pelo professor</p> <p>Professor elogia aluno</p> <p>Professor estimula o aluno</p> <p>Professor faz</p>

<p>professor pede que o aluno sente-se, ele diz que esta pegando a chave do quarto e que vai sair, professor continua a explicação, o aluno pega a chave e sai, professor faz uma analogia da xxx com os jogos de futebol, questiona dos alunos o que aconteceria aos jogadores se o time do Iguatu fosse jogar em Lapaz. Os alunos vão dizendo suas opiniões, ao mesmo tempo, professor pega uma opinião de um, amplia o pensamento, questiona da turma se o time ganharia ou perderia, a turma se agita, ri, responde, entende o que o professor está explicando. 30 minutos de aula todos os alunos estão atentos com exceção de um que se debruçou na carteira e dorme. Professor continua explicação, mostra gravuras, explica detalhes da xxx e suas consequências relacionadas ao xxxx. Professor faz diversas perguntas a participação aumenta para cinco alunos. Professor espera que o aluno responda se nenhum responder ele faz a pergunta de outra forma, espera a resposta do aluno e mesmo essa sendo incorreta, professor aproveita para explicar o que a faz incorreta. As perguntas em sua maioria são simples, fáceis e não precisam de fundamentação, mas de uma palavra, as vezes duas. 45 minutos de aula dois alunos dormem, o que já estava antes e agora mais um, este não se debruçou na carteira, mas como sua carteira é encostada na parede ele se inclinou encostou sua face na parede e ficou de olhos fechados. Professor continua sua aula, todos os demais alunos estão atentos. O aluno que saiu com a chave abre a porta chama outro aluno, este levanta e sai, professor continua sua aula, mostrando imagens e explicando com desenhos no quadro. 60 minutos de aula mais uma aluna se debruça na carteira em sinal de sono. A sala é escura, o ar condicionado bem frio, o clima vai ficando preguiçoso. Professor percebe o clima, fala uma brincadeira e pede que os alunos voltem a participar. 60 minutos de aula o aluno que escorou a face na parede continua a dormir cinco alunos mexem no celular. Um aluno saí, em menos de um minuto volta com um copo cheio de água, coloca este embaixo da carteira e continua a prestar a atenção. O aluno que foi chamado pelo colega saí sem satisfação. Professor continua sua aula, mostra slides com exemplos, escreve no quadro, questiona dos alunos situações iguais, 14 alunos estão atentos e prestam atenção três desses participam respondendo aos questionamentos. 70 minutos de aula mais um aluno sai da sala também não pede permissão, dois minutos depois volta com um pirulito na boca. 85 minutos de aula primeira conversa paralela envolvendo três alunos, 3 alunos dormem, o garoto do pirulito mexe no celular. Professor termina de apresentar os slides e diz agora temos uma surpresa, todos os alunos parecem saber o que é a surpresa pois todos abrem o caderno. Professor acende as luzes, começa a copiar atividade no quadro, os alunos passam a transcrever. A iluminação favorece a participação os alunos parecem mais despertos e mais atentos. O aluno que entregou a chave volta a sala, entra sem pedir licença. Professor avisa que vai pegar água pega sua garrafa e sai, os alunos continuam escrevendo atividade do quadro. Professor volta e começa a solucionar a atividade junto com os alunos, questiona e escreve no quadro. Alunos participam mais, oito passam a responder as perguntas. Professor</p>	<p>analogias com o conteúdo</p> <p>Alunos interessados Alunos dormem Professor preocupado com o conteúdo</p> <p>Professor espera que aluno responda Professor mostra o que está errado Alunos dormem</p> <p>Professor preocupado com o conteúdo</p> <p>Alunos dormem</p> <p>Alunos saem de sala sem satisfação</p> <p>Alunos saem de sala sem satisfação</p> <p>Falta de infraestrutura para as aulas. Multimídia precisa desligar as luzes</p> <p>Alunos interessados Professor estimula</p>
--	---

<p>questiona nominalmente ao aluno que encostou o rosto na parede e ficou de olhos fechados, o aluno não responde. Professor começa a responder a pergunta e deixa lacunas o aluno vai completando. 90 minutos de aula professor lembra a data de entrega do trabalho, questiona dos alunos se possuem dúvidas, ninguém responde, anuncia que a aula está terminada e diz que os alunos estão liberados. Professor desliga e guarda o equipamento, três alunos se aproximam fazem pergunta ao professor este responde, pega o material e sai da sala.</p>	<p>participação, chama pelo nome Mal uso do tempo de aula, termino antes do tempo regulamentar Professor finaliza a aula Boa relação entre professor e aluno</p>
Parâmetro	Interpretação
Percepção e reflexão dos antagonismos e contradições	Não encontrado
Ações de resistência e contestação	Não encontrado
Sinalização de novas relações sociais e educativas emancipatórias.	<p>Boa relação entre professor e aluno Cumprimento do professor para os alunos no início da aula Bom domínio do conteúdo pelo professor Professor elogia e estimula o aluno Professor faz analogias com o conteúdo Professor finaliza a aula e se despede dos alunos Professor fica em sala além do tempo regulamentar para esclarecer duvidas dos alunos</p>
Outros aspectos encontrados	
Tempo	Mal uso do tempo, atraso no início da aula, liberação antes do tempo
Metodologia do professor	Aula expositiva, presa ao conteúdo, analogias apenas para compreensão e não dos fundamentos. Professor preocupado em passar o conteúdo. Alunos podem entrar e sair da sala desde que não atrapalhe a transmissão do conteúdo
Tradição	Não uso do fardamento, disciplinamento das carteiras bem lineares e em fila
Disciplina	Alunos saem e entram na sala sem solicitar permissão do professor
Infra estrutura	Sala escura, ar condicionado sem controle esfriando muito, alunos não usam casacos
Análise	
<p>Não foi encontrado na situação percepção sobre antagonismos e contradições tampouco resistência e contestação. Em relação a sinalização de novas relações sociais e educativas emancipatórias percebeu-se potencial tendo em vista a relação entre professor e aluno ser horizontal, o professor iniciar e finalizar sua aula com um cumprimento, se disponibilizar até depois do tempo regulamentar para esclarecimento de dúvidas. Professor tem bom domínio do conteúdo e embora a aula seja expositiva, evidenciou-se uma preocupação do professor na passagem do conteúdo, mas também que esse conteúdo seja aprendido pelo aluno sendo feito analogia com futebol. Por seu turno, os alunos têm interesse e embora poucos participem respondendo aos questionamentos, poucos dormem ou se dispersam em conversas paralelas ou com celular, sendo maior o interesse quando da realização das atividades.</p>	

PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS	
Evento: Semana de Língua	Data: 08.06.2016
Curso: Todos	Horário: 13:30 às 17:30
Semestre: Todos	Local: Centro de Capacitação – Unidade Cajazeiras
Área:	
Disciplina: Português, Inglês, Espanhol, Brile	
Descrição	
Indicador	
<p>São 13:15 minutos e o Centro de Capacitação já está cheio de alunos. A semana de línguas movimentou todos os cursos que tenham a disciplina de português, inglês, espanhol e braile. Com exceção do curso de Serviço Social todos os cursos participam. Na entrada no birô de recepção uma equipe de alunos solicita dos participantes que assinem a lista de frequência e apresentam os minicursos que serão ofertados questionando dos participantes se querem fazer algum. Os minicursos são ministrados pelos professores de línguas da instituição. Ao redor, no rol de entrada é possível ver exposição das culturas dos principais países que falam as línguas representadas na semana. Muitas mesas estão agrupadas com objetos e atrás das mesas evidencia-se quadros, gravuras, objetos pendurados e em frente as mesas vários alunos caracterizados com as roupas típicas ou de algum evento de conhecimento internacional do país. No corredor lateral em frente a biblioteca estão Estados Unidos, Inglaterra, Escócia e Portugal. Nas mesas representativas desses países se vê comida, bebida, literatura, música, artesanatos, etc. Os alunos se dividem em equipes por países e quando as pessoas se aproximam eles explicam a cultura da qual representam. Não tem professor observando, mas a nota do bimestre depende da apresentação. Os alunos têm prazer em mostrar a cultura que representam, apresentam, explicam, demonstram, exemplificam e alguns até tentam falar na língua do país representado, mas nenhum tem fluência. Constata-se a aprendizagem não apenas no conteúdo mas também na forma de se expressar, se apresentar em público. No final do corredor há uma exposição de livros confeccionado pelos alunos nas línguas inglesa e espanhola. O livro segue o mesmo padrão de capítulos: 1. Quem sou eu; 2. Quem é minha família; 3. O que mais gosto de fazer; 4. Quem são meus artistas preferidos, etc. mas cada um tem sua especificidade seja nas informações, na decoração das capas, no colorido de cada capítulo, etc. As 13:45 minutos alunos passam no rol convidando os participantes para adentrarem ao auditório para assistirem as apresentações cênicas, na entrada do auditório 4 alunos recebem os participantes nas 4 línguas. As 14:10 minutos a banda do município de Iguatu entra no auditório e sobe no palco. Os professores de língua inglesa e espanhola dão as boas vindas aos participantes, um deles lê os objetivos da semana e apresenta a banda de música do município. O maestro da banda indica quais as músicas que serão executadas e a banda começa a tocar. O auditório está lotado e é possível ver muitos alunos sentados na escada e em pé nas laterais. O auditório tem capacidade para 400 lugares, todas as cadeiras são alcochoadas, confortáveis, bem iluminado, bem</p>	<p>Envolvimento dos alunos</p> <p>Envolvimento e interesse dos alunos.</p> <p>Envolvimento e interesse dos alunos</p> <p>Aprendizagem para além do conteúdo</p> <p>Desenvolvimento e estímulo da criatividade</p> <p>Envolvimento, Responsabilização e confiança no aluno</p> <p>Interesse e envolvimento do aluno</p> <p>Boa infraestrutura</p>

<p>decorado com cortinas nas janelas e bom serviço de som e disponibilidade de microfones. Estão presente além de alunos e servidores, alguns pais e familiares. A banda de musica continua sua execução, os alunos estão eufóricos, alguns conversam em paralelo, outros cantam a música que está sendo tocada, outros passeiam pelas laterais procurando amigos, outros entram, outros saem. A banda de música encerra sua apresentação, os professores agradecem e convidam 4 alunos para o palco, estes dão as boas vindas nas 4 línguas do evento aos presentes. Em seguida professora convida o diretor do <i>Campus</i> Iguatu para fazer sua fala. O diretor faz uso da palavra explica a ideia da semana pela iniciativa da professora de inglês, elogia pela ampliação para outras línguas. Coloca a importância do evento principalmente pelo empenho e envolvimento dos alunos. Alunos estão mais atentos, assistem e se manifestam com palmas e gritos. Diretor declara a abertura da semana passa a palavra a uma das professoras coordenadoras do evento. Professora faz um resgate da história da semana, ressalta que o evento é dos alunos e que são eles que fazem o show “<i>o que eu tinha que fazer já fiz que era orientar e isso foi feito durante o semestre, hoje é com vocês, hoje eu sento e aplaudo e nunca me arrependi e com certeza não será hoje que isso vai acontecer</i>”, professora chama a primeira apresentação que é uma peça teatral em libras. Os alunos atores adentram o palco, interagem com o público. Os participantes se envolvem, interagem. A peça tem duração aproximada de 20 minutos e termina com a interpretação de uma musica do grupo Charles Brow Junior, a plateia canta e percebe-se o envolvimento de todos os alunos. Uma das professoras de língua convida os participantes para se dirigirem para as salas onde serão ministrados os minicursos, são 15:30hs, a professora se despede e avisa que no dia seguinte no mesmo horário serão apresentadas as atividades de canto e dança. Os participantes se dispersam, deixam o Centro de Capacitação e vão em direção as salas dos minicursos.</p>	<p>Envolvimento do aluno</p> <p>Envolvimento do aluno</p> <p>Responsabilização, credibilidade no aluno</p> <p>Desenvolvimento artístico para além dos conteúdos</p>
Parâmetro	Interpretação
Percepção e reflexão dos antagonismos e contradições	Não se constatou
Ações de resistência e contestação	Não se constatou
Sinalização de novas relações sociais e educativas emancipatórias.	Várias foram as ações que demonstram potencial para novas relações emancipatórias, são elas envolvimento dos alunos no planejamento e realização do evento. Estimulo ao desenvolvimento da criatividade. Responsabilização e confiança no desenvolvimento das ações. Aprendizagem para além do conteúdo.
Outros aspectos encontrados	
Infra estrutura	Disponibilidade e boas condições infraestruturais para realização do evento, auditório
Análise	
Não se constatou na observação da situação a percepção e reflexão dos antagonismos e	

contradições, tampouco ações de resistência e contestação, contudo foi possível observar que o desenvolvimento do evento tem potencial para novas relações sociais e educativas emancipatórias tendo em vista o aluno participar não apenas na execução mas também do planejamento das ações se envolvendo desde o primeiro momento, estímulo ao desenvolvimento da criatividade além da responsabilização e confiança no desenvolvimento das ações promovendo segurança e autoestima. O evento também demonstrou aprendizagem para além do conteúdo em muitos outros aspectos, como o artístico, o literário e o cultural, desenvolvimento da expressividade e da capacidade oral e corporal.