

# Potencial Analítico e Emancipatório da Teoria Crítica da Sociedade no Campo da Educação: políticas curriculares e seleção do conhecimento

*The analytical potential of the critical theory of society in the educational area: curricular politics and definition of the knowledge*

---

**Monica Ribeiro da Silva**

Professora-Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
monicars@ufpr.br

**Eloise Médice Colantonio**

Mestre em educação, pesquisadora e professora da educação básica  
eloise.medice@gmail.com

## A Teoria Crítica da Sociedade e seu potencial analítico

É característica dos autores frankfurtianos de modo geral e da Teoria Crítica em particular não aceitar respostas relativamente fáceis, simples e diretas como resolução das contradições presentes na realidade. Este seria o “momento da negação dialética”, que segundo Marcuse “(...) é, na sua origem, motivada pela convicção de que os fatos que aparecem ao senso comum como indícios positivos da verdade, são, na realidade, a negação da verdade, tanto que esta só pode ser estabelecida pela destruição daqueles”. (MARCUSE, 1988, p.37). Com o intuito de analisar uma política educacional, desenvolvemos a partir do pressuposto anunciado, um tensionamento crítico acerca dos conceitos de *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, tomados em uma perspectiva propositiva por documentos oficiais que buscam orientar a organização curricular da educação profissional técnica de nível médio. A Teoria Crítica proporciona base conceitual e metodológica para compreender em profundidade tais conceitos, que estão presentes na realidade, que são históricos, que tem seus significados

transitórios, recontextualizados, apropriados ou descartados conforme interesses, tensões e poderes específicos; por estas razões, evidencia-se necessário o esforço em analisar os significados de tais conceitos.

A pertinência da Teoria Crítica da Sociedade para a discussão pretendida se manifesta pelo potencial analítico acerca das categorias trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Adorno, e Horkheimer trataram destas questões em obras como *Dialética do Esclarecimento* (publicado em 1937), no texto *Teoria da Semicultura* (escrito por Adorno em 1959), no conjunto de artigos de Marcuse reunidos no livro *Cultura e Sociedade* em dois volumes, e no livro *Ideologia da Sociedade Industrial*, de 1964, dentre outros. O vigor da Teoria Crítica para a análise no campo educacional é exposto por Bruno Pucci (1995) quando afirma que “a Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx” (PUCCI, 1995, p. 55).

A Teoria Crítica da Sociedade é referência para esta análise também por possuir em seu bojo um potencial analítico da realidade atual, especialmente sobre as questões que envolvem o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Pucci (2009), no artigo “Experiências brasileiras da atualidade da Teoria Crítica” sinaliza para a existência de mais de quinze grupos de estudos e pesquisas distribuídos no Brasil, entre universidades públicas e privadas, que organizam e produzem temas sobre a relação entre Teoria Crítica e educação. “A exposição de “experiências brasileiras” na utilização dos pensadores clássicos frankfurtianos, como referenciais para a pesquisa das questões culturais e educacionais do mundo globalizado, mostra a fecundidade e o potencial investigativo da Teoria Crítica da Sociedade, que se atualiza constantemente na tensão com a realidade econômico-social e se faz cada vez mais presente nas teorias e práxis educacionais”. (PUCCI, 2009, p. 164).

## **Adorno, Marcuse, Horkheimer e a crítica autoconsciente a favor da emancipação dos indivíduos**

Max Horkheimer, na década de 1930, escreveu em seu texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1937) as primeiras idéias que ofereceram as bases para a Teoria Crítica da Sociedade. O legado da sociologia alemã e do marxismo

de Georg Lukács colaborou substancialmente com a composição intelectual de Horkheimer no início. Em 1931, assumindo a direção do Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt, Alemanha, direcionou discussões multidisciplinares entre as áreas de Sociologia, Psicologia, Psicanálise, História, Filosofia e Artes.

Nesse período, Horkheimer rompe com as formas tradicionais de pesquisa em ciências sociais, e sua discussão central está entre a *teoria tradicional* e a *teoria crítica*: pretende desvendar como se dá a relação epistêmica entre objetividade e subjetividade, como o pesquisador/sujeito se porta epistemologicamente frente ao seu objeto. As questões que guiam Horkheimer são em síntese: O que é teoria? O que é prática? O que é ciência? Para respondê-las, o autor faz o seguinte movimento: afirma o que é “teoria” para depois negá-la, ou seja, Horkheimer contextualiza o que estava sendo considerado como ciência e conhecimento, demonstra o aparecimento de contradições dentre as teorias tradicionais e recusa suas diretrizes. Entretanto, esta recusa não admite de imediato descartar tais teorias, mas sim, atribuir um sentido a elas:

A própria compreensão da teoria tradicional faz emergir dialeticamente o conceito de Teoria Crítica e, por outro lado, só a consciência desta última pode criar a Teoria Tradicional. Há aqui uma determinação recíproca entre ambas, de modo que a existência de uma pressupõe a existência da outra. (PRESTES, apud PUCCI, 1995, p. 87).

Segundo Horkheimer, na Teoria Tradicional assegura-se o fato, elimina-se o sujeito, a partir de um método generalizante que soma pressupostos para legitimar-se enquanto ciência. A recusa de Horkheimer, assim como a de Adorno e Marcuse, é de fazer ciências sociais a partir de métodos homogêneos, que excluam as contradições e os sujeitos, que se regem por dogmatismos, por isso, o “(...) conceito de teoria crítica refere-se à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus princípios doutrinários”. (GIROUX, 1983, p.10).

A Teoria Crítica, de acordo com Adorno, Marcuse e Horkheimer, afirma seu caráter científico a favor da emancipação humana, especificamente daqueles submetidos à dominação cultural e social. Para produzir *ciência* e *consciência crítica* seus autores não se valem de juízos de valor, mas sim, do questionamento. A consciência crítica e a ciência são reconhecidas dialética e materialmente na realidade e na história. Afirmar o que é “verdadeiro” ou “falso”, “essência”

ou “aparência”, “ideologia” ou “consciência crítica”, depende de uma análise – rigorosa e metodologicamente definida – em que as oposições antagônicas demonstrem seus vínculos de reciprocidade e dependência. Os sentidos vão e voltam; por vezes hostilizados, por vezes fetichizados. Historicamente são atribuídos diferentes significados para as oposições e, portanto, o problema seria o de encontrar o “por que” da hostilização, da fetichização e do privilégio de um em detrimento de outro, em diferentes contextos. O problema ainda se ramifica em “como” integrá-las e esclarecê-las dialeticamente, para finalmente dar base à *consciência verdadeira*, isto é, à *autoconsciência*.

A Teoria Crítica se firma a partir de dois momentos históricos específicos os quais Adorno, Marcuse e Horkheimer chamam de “A Teoria Crítica ontem e hoje”. Marcados pelas duas grandes guerras mundiais, estes autores, a partir dos anos 1930, produziram a crítica severa contra o estado beligerante da sociedade e, trinta anos mais tarde seus textos revelam outros elementos, amadurecidos a partir da brutal experiência do nazismo (MATOS, 1993). A presente análise, portanto, respeita os limites da Teoria Crítica em relação ao seu período histórico, pois por um lado nos reportamos às produções dos anos 30 como forma de compreensão metodológica e científica. Por outro lado, a crítica sobre a sociedade tecnológica avançada dos anos 50 e 60, que denota comportamentos individuais e mecanismos de repressão social, é aporte para a compreensão de *ciência*, *cultura*, *trabalho* e *tecnologia* na sociedade do capitalismo tardio. Refazer todo o percurso destes autores e de sua produção não é nosso objetivo, contudo, suas condições históricas específicas exigem ser esclarecidas, pois foram de grande influência na construção do pensamento destes autores.

Assim, enquanto as teorias tradicionais em ciências sociais se baseavam em leis absolutas que sustentavam o grau de objetividade e neutralidade para se legitimar, a Teoria Crítica, tendo por fundamento inicial o marxismo, afirmando-o e negando-o, dirigiu-se para o lado oposto, pois, em sua concepção, a mediação que se interpõe entre objetividade e subjetividade é elemento constitutivo da realidade e da explicação sobre ela. O movimento do pensamento dialético e histórico possui *leis não absolutas*, isto é, *tendências* que se negam ou se afirmam conforme as condições históricas objetivas.

A Teoria Crítica desenvolvida por Marcuse no texto *O Homem Unidimensional* alerta sobre algumas limitações históricas quando tentamos compreender a realidade do século XX a partir das primeiras formações teóricas

da sociedade industrial do início do século XIX. Neste período, “a crítica da sociedade industrial alcançou concreção numa mediação histórica entre teoria e prática, valores e fatos, necessidades e objetivos”, assim burguesia e proletariado foram duas classes antagônicas que agiram e pensaram sobre as transformações ocorridas pela indústria. (MARCUSE, 1982, p. 16). Para o levantamento de uma teoria crítica sobre a sociedade, suas instituições e sistemas, é preciso primeiro negá-los, ou seja, criar espaços de tensionamento entre os fatos existentes e as possibilidades alternativas ao que já está validado.

A sociedade industrial do século XX possui um contexto específico que Marcuse analisa como “o progresso técnico levado a todo um sistema de dominação e coordenação, [que] cria formas de vida (e de poder) que parecem reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo o protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação”. Assim, a passagem para a teoria crítica no sentido de *tensionamento* e *transformação social* logo se vê obstaculizada.

O desenvolvimento tecnológico do século XX atenuou as contradições, homogeneizou as necessidades e uniu os opostos. Esta análise imprescindível de Marcuse, alerta que a racionalidade tecnológica industrial em menos de um século conseguiu adentrar a todos os espaços da sociedade, gerando a aceitação total de seu “Propósito Nacional” na medida em que transformou todos os fatos e relações sociais na forma de mercadoria. Há, portanto, um duplo movimento na dominação tecnológica: a razão técnica e a razão política. (MARCUSE, 1982, p. 16-19).

A contradição social tomada unicamente pela categoria classe social e seus opostos – burguesia e proletariado – referenciada pela teoria social crítica do século XIX, já não seria tão evidente no século XX, pois

(...) as categorias da teoria social crítica foram criadas durante o período no qual a necessidade de recusa e subversão estavam personificadas na ação de forças sociais eficazes. Essas categorias eram essencialmente negativas, conceitos oposicionistas, definindo as contradições reais da sociedade europeia do século XIX. (MARCUSE, 1982, p. 17)

A sociedade industrial se desenvolveu no sentido da integração racionalizada dos indivíduos, mascarando a luta de classes. Para Adorno, no ensaio *Teoria da Semicultura*, a integração é uma ideologia que desfigurou a

formação e a experiência dos indivíduos que sofrem algum tipo de interdição cultural. Por meio do consumo, por exemplo, todos têm o mesmo direito de compra, o mesmo desejo e as mesmas satisfações, ainda que elas não se realizem, pois o alcance da forma industrial é longo o bastante para homogeneizar as necessidades (ADORNO, 1996, p. 394, 395). O homem unidimensional de Marcuse é aquele cuja sociedade industrial conseguiu formar apenas pela objetividade, sufocando, portanto, a subjetividade, ou conferindo a ela um caráter unidimensional.

Os elementos trazidos pela Teoria Crítica acerca das relações entre indivíduo e sociedade e entre ciência e técnica/tecnologia contribuem com a tentativa de recuperar o objeto crítico das categorias *ciência, trabalho, cultura e tecnologia*, objetivo deste estudo. A Teoria Crítica da Sociedade fornece subsídios para analisar esses conceitos de um ponto de vista histórico e crítico para que permite tensionar as proposições a política educacional que os toma por referência.

## Ciência, cultura, trabalho e tecnologia como desdobramento da idéia de trabalho como princípio educativo

As propostas oficiais para a educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades Ensino Médio Integrado e PROEJA<sup>1</sup>, indicam como eixo para a integração entre formação científica básica e formação técnico-profissional a articulação entre tecnologia, ciência, cultura e trabalho:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007).

A proposição anunciada explicita como justificativa a intenção de promover uma formação de caráter emancipatório:

---

<sup>1</sup> Os Decretos 5154/04 e 5840/06 propõem a oferta integrada entre educação geral e profissional. O primeiro se constitui em base para a implantação do “Ensino Médio Integrado” e o segundo cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Para o presente texto tomou-se por referência o Documento Base elaborado pelo Ministério da Educação com a finalidade de orientar a implantação do PROEJA. (Brasil, 2007).

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (BRASIL, 2007).

Discute-se, a seguir, a proposição de que a articulação entre educação geral e formação profissional possibilitaria uma formação de caráter emancipatório ao tratar de modo indissociável os conteúdos da formação cultural (científica e humanística) e os conteúdos da formação profissional, articulados em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia. O caminho para a discussão pretendida elege algumas obras de T. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse nas quais se evidencia a abordagem das relações entre tecnologia, ciência, cultura e trabalho e suas interfaces com os processos formativos que ocorrem na sociedade do capitalismo tardio. Tal referencial mostra-se potencializador da investigação, dentre outros aspectos, por estar presente na análise dos filósofos frankfurtianos a crítica rigorosa à tecnologia, à ciência, ao trabalho e à cultura, na forma assumem em nossa sociedade.

## **A necessária recuperação da dimensão crítica dos conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia**

Com o fim de não correr o risco de transladar os escritos desses filósofos de um contexto para outro, fragilizando os argumentos analíticos, reforça-se, *a priori*, sua potencialidade. Quando nos deparamos com a exacerbação da tecnologia que passa a ocupar todos os espaços de mediação humana – a comunicação, a educação, a ética, a estética, a política etc... ; quando a ciência multiplica as possibilidades de melhoria das condições da existência e, ao mesmo, nega essas condições para um sem número de seres humanos pelo planeta; quando vivemos um contexto em que a experiência formativa propiciada pela mediação da cultura esvai-se na multiplicação imensurável da cultura em sua forma mercadoria; quando o trabalho esgota-se no emaranhado campo de diversificação sem precedentes das (im)possibilidades do trabalho e do não-trabalho – esse estado de coisas reitera o caráter profícuo da reflexão do campo frankfurtiano para a atualidade. Tal justificativa encontra respaldo, por exemplo, nas asserções de PUCCI (s/d) de que “*a ratio* que se fez máquina, na era

das tecnologias mecânicas, pela mediação do número, do cálculo, da equação, da padronização, desenvolveu *ad infinitum* sua potencialidade instrumental na era das tecnologias digitais, genéticas e cibernéticas de nossos dias; e que os estudos dos frankfurtianos dos anos 40 muito contribuem para se entender a onipresente e onipotente racionalização da vida do homem do século XXI”.

A formação para o trabalho, intencionalidade explícita das políticas de educação profissional, em que pese a intenção anunciada de se orientar pelos propósitos de uma formação que visa à autonomia, está circunstanciada pelos requisitos de formação para o trabalho impostos pelo capitalismo, o que certamente impõe limites aos propósitos anunciados. A formação para o trabalho alienado é limitada quando nela se firma a ausência da crítica à experiência que a cultura, enquanto mediadora das relações entre indivíduo e sociedade, poderia promover. Com base em Marcuse:

Sem essa *crítica da experiência* o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos. (MARCUSE, 1998, p. 166).

A respeito da educação na sociedade do capitalismo tardio, Adorno afirma:

[...] seria preciso, a partir do movimento social e até mesmo do conceito de formação cultural, pesquisar como se sedimenta – e não apenas na Alemanha – uma espécie de espírito objetivo negativo. A formação cultural agora se converte em semiformação socializada, na presença 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. ...Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 1996, p. 388).

A cultura, na perspectiva da Teoria Crítica, possui um duplo caráter, remete o indivíduo à sociedade e intermedia esta e a semiformação. Para esta Teoria, a idéia de cultura não pode ser sacralizada – o que a reforçaria como

*semiformação*, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. (ADORNO, 1996, p. 388).

A cultura, elemento de mediação entre indivíduo e sociedade está, na sociedade do capitalismo tardio, conforme Adorno, marcada pela “perda da articulação entre cultura e sujeito produtor”, o que conduz à “perda de sentido para a noção de *Bildung* como cultura formativa ou formação cultural”. (MAAR, 1992, p. 187-188). A cultura assume a forma que é expressão máxima dessa sociedade, a forma *mercadoria*. A cultura compreende processos individuais e coletivos relacionados direta ou indiretamente às razões de mercado. O objeto da formação, a indústria cultural, “confere a tudo um ar de semelhança”. Instaura-se um processo de socialização que leva à semelhança, e, nesse processo, o próprio sujeito se vê eliminado. Nas palavras de Adorno:

Esse duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que, como simples cultura, não dispõe desse poder. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. A antiga injustiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio da dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva.... No processo de assim assemelhar-se – a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação – instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e não-humana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente opõem-se entre si. (ADORNO, 1996, p. 390-391).

A cultura, como dimensão objetiva da formação, é tomada enquanto práxis, em oposição ao sentido de “cultura do espírito”. Nesse sentido, a cultura não se define de modo autônomo em relação aos processos econômicos e políticos da sociedade, ao contrário, guardam entre si uma estreita relação que confere significado e historicidade à formação social à qual dizem respeito.

Em “Cultura e civilização” (1969), Adorno e Horkheimer expressam a compreensão de que a esfera da cultura material compreenderia o que se tem denominado civilização, e o termo cultura, usado para designar a cultura do espírito. No entanto, posicionam-se contrariamente à separação entre cultura e civilização, pois “não pode existir uma sem a outra; (...) o desenvolvimento interior do homem e o aspecto que ele imprime ao mundo externo dependem um do outro”.

Para Marcuse, a cultura é entendida como um processo de formação

...caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 1998, p. 154).

Das asserções acima é possível depreender que está presente na análise de Adorno, Horkheimer e Marcuse uma íntima relação entre a produção da vida material e a produção da vida imaterial, ou ainda, uma íntima relação entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia, marcados, no entanto, por sua condição histórica que, no contexto do capitalismo tardio, converte ciência e técnica em tecnologia e dominação:

O projeto de Galileu da natureza sem um *telos* objetivo, a deslocação da pesquisa científica do *porquê* ao *como*, a tradução da qualidade em quantidade, a expulsão da subjetividade não-quantificável da ciência da ciência – esse método foi a precondição de todo o progresso técnico e material conseguido desde a Idade Média. Conduziu os conceitos racionais de homem e natureza e serviu para criar os pressupostos para uma sociedade racional – pressupostos da humanidade. Isso foi feito na medida em que aumentava ao mesmo tempo os meios racionais de destruição e domínio, isto é, o meio de impedir a realização efetiva da humanidade. Desde o início, a construção esteve vinculada à destruição, a produtividade ao seu usufruto repressivo, a libertação à agressão. Essa dupla responsabilidade da ciência não é acidental: a ciência quantificada e a natureza como quantidade matematizável, como universo matemático, são “neutras”, acessíveis a qualquer usufruto e transformação e limitadas somente pelas fronteiras do conhecimento científico e da resistência da matéria bruta. Em conseqüência dessa neutralidade, a ciência tornou-se acessível e subordinada aos objetivos que a sociedade se apresenta e para os quais a ciência se desenvolve. É ainda uma sociedade, na qual a subjugação da natureza se consuma mediante a subjugação dos homens. (MARCUSE, 1998, p. 168).

Na obra dos autores referidos as categorias “trabalho” e “trabalho alienado” estão incorporados na análise do capitalismo, em particular nas reflexões sobre cultura, ciência e tecnologia, por vezes de forma implícita. Entre os séculos XVII e XVIII a razão é sinônimo de progresso. Para Adorno e Horkheimer (1985), a mitologia e a racionalidade possuem basicamente a mesma função dentro da sociedade, possibilitam a explicação do mundo, da existência e de nossa origem. Inspirados na literatura grega, estes autores compõem uma de suas maiores obras,

a *Dialética do Esclarecimento*, resgatando elementos mitológicos que ajudariam na compreensão sobre a relação dos homens com a ciência e a natureza.

Quanto mais a sociedade se aproxima da racionalidade, mais se distancia da natureza, do objeto, de sua humanidade. Assim o *Conceito de Esclarecimento* é delineado, desde as primeiras crenças sobre o poder do método, da formulação matemática, da teoria absoluta. Assim, os homens se opuseram ao dogma clérigo, ao mito, ao divino. Criar-se em oposição a estas formas significou a submissão da natureza ao poder humano. Para tanto, polarizou-se, da mesma forma, sujeito e objeto, criando imediatamente construções abstratas sobre a existência, o indivíduo e a sociedade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

A crítica dos autores ao *esclarecimento* está relacionada ao momento em que este se converte em *dominação* do homem sobre a natureza e sobre os próprios homens. O esclarecimento só poderia ser positivo e emancipatório conquanto assumisse conscientemente a contradição da existência social. Contudo, a consciência esclarecida culmina exatamente com a consciência bárbara, pois, sujeitos sem experiência, abstraídos de seu “ser ontológico” são desumanos, desprovidos de consciência de si e do outro. O esclarecimento, neste sentido, causou violência contra a própria natureza humana (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20-25).

(...) a crise da razão acontece quando a sociedade se torna mais racionalizada porque, sob tais circunstâncias históricas, a razão perde sua faculdade crítica por exigência da harmonia social e, assim, torna-se um instrumento da sociedade existente. Como resultado, a razão como “insight” e crítica, transforma-se em seu oposto, isto é, irracionalidade. (GIROUX, 1983, p. 12).

O Esclarecimento, em sentido racional e instrumental, representa parcialmente a formação dos sujeitos contemporâneos no momento em que se traduz em iniciativas de adaptação contornado pela causa aparentemente universal da sociedade burguesa. A supressão do indivíduo e de sua emancipação frente à cultura e à sociedade – a partir dos ideais de ciência e tecnologia ditados pelo Esclarecimento, por exemplo – forjam o conhecimento marcado pela razão técnica e instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 36-40). Os critérios para se pensar qual é a maneira de realização ampla desta formação são de início explorados pela Teoria Crítica da Sociedade que prima pelo questionamento e levantamento das possibilidades históricas e materiais

da existência humana sem abstrair-se da realidade concreta, ao mesmo tempo em que nega as condições e necessidades postas como naturais.

Tecnologia, ciência e educação são espaços interdependentes e merecem ampla discussão. Pucci (2005) problematiza esta relação ao dizer que a tecnologia influencia nossas formas de viver, pensar e agir social e individualmente, e o paradigma tecnológico atual é derivado das inovações tecnológicas ocorridas pelas “fusões” entre diferentes tipos de tecnologia, mais do que por “rupturas tecnológicas”. (p. 02). E ainda, “O princípio de competitividade obriga ‘a racionalidade econômica a atrelar-se à racionalidade tecnocientífica’ e subordinar as decisões de investimentos à dinâmica de inovação”. (p.03).

Os processos de inovações tecnológicas parecem ter seu próprio ritmo e nos últimos anos, os próprios movimentos internos da escola – principalmente no que diz respeito à construção de currículos escolares – se vêem sob dois caminhos: ou tornam-se obsoletos em relação ao paradigma vigente de inovação tecnológica, ou aceleram-se no mesmo ritmo, por mais que a essência desta instituição desapareça na velocidade. Determinar a direção da educação escolar nos trilhos das inovações tecnológicas é ignorar a relação de mão dupla que ocorre entre tecnologia e sociedade, é neutralizar a tecnologia, concedendo-lhe vida própria e sucesso imediato para qualquer artefato criado ou aprimorado. As discussões sobre educação e tecnologia precisam dialogar com as revoluções tecnológicas, porém de forma ampla e em contraste com a visão determinista da tecnologia sobre a sociedade e a escola.

Historicamente, as revoluções científicas e tecnológicas foram vinculadas às industriais e econômicas, por algumas correntes do pensamento filosófico. Em 1940, Adorno e Horkheimer, envolvidos em uma cena histórica específica de relações entre capital e tecnologia, fizeram importantes considerações para este movimento. Mesmo que ainda local e não global, mesmo em um contexto de base mecânica e não micro (ou nano) eletrônica, a crítica de *Dialética do Esclarecimento* feita em 1947, esteve voltada diretamente à denúncia sobre a dominação da relação *capital-ciência-técnica*, articulada a um imenso poder moderno na sociedade capitalista.

As consequências dessa relação são identificadas pelos autores da Teoria Crítica em várias dimensões da vida. Pucci (2005) alerta para a dominação tecnológica sobre os modos de vida e nesta medida, pensamento, ação, conhecimento e educação são processos reificados, ou seja, a lógica da

tecnologia ramifica-se na vida pública e privada, tornando-se o mote de construção de personalidades e de afirmação cultural da sociedade administrada. Por outro lado, a dinâmica contraditória da produção da subjetividade tenciona este movimento.

Nada faria sentido nestas afirmações se os próprios autores não estivessem preocupados com a ambigüidade que esta sociedade gera: ao mesmo tempo em que o sucesso tecnológico está no auge da satisfação humana, por outro lado, não está para todos. Enquanto alguns indivíduos mantêm um padrão confortável de vida por meio do acesso aos bens produzidos pelo avanço tecnológico, para outros, não há alimento e moradia.

Agora que o desenvolvimento das forças produtivas teria alcançado as condições de acabar com a fome sobre a face da terra, pessoas e nações inteiras são dizimadas pela miséria. A progressiva mecanização da vida do homem o transformou em um sujeito irracional, que se submete prazerosamente à máquina. (PUCCI, 2005, p. 06)

O ambicioso projeto de desmitificação da natureza por meio do domínio total de suas forças obteve um sucesso parcial, pois, ao compreender e se apropriar das leis e dinâmicas da natureza, os homens racionalizaram os processos e, em nome desta razão converteram a mitificação da natureza em máquina. Aquilo que ainda nos amedrontava, o que era incalculável e imprevisível, foi aos poucos sendo explicado, controlado e catalogado. A ciência se criou em oposição a esses medos, e o que parecia ser a grande virada do homem sobre a natureza foi, na realidade, a conversão do medo em explicação, da transferência da dominação à tecnologia. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 25).

Atualmente, a “tecnociência” representa o desenvolvimento produtivo da relação *capital-ciência* nos anos 1990 que colaborou para a expansão global do capital, ao mesmo tempo em que supera em velocidades altíssimas “os modos de viver e de pensar do homem contemporâneo” (PUCCI, 2005, p. 06). Aliar *ciência e sistema de produção* é uma das formas mais predatórias que o capital encontrou para se tornar cada vez mais independente de trabalhadores e para alcançar níveis de produtividade e rentabilidade nunca vistos antes.

A compreensão acerca do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia esteve perpassada, durante séculos, por convencionalismos, disputas de poder e influências que mascararam e tornaram complexa a apreciação de seus significados historicamente e socialmente construídos. Esta discussão, situada

principalmente no campo das ciências sociais, exerce um importante papel no interior das controvérsias em torno da construção do conhecimento científico e tecnológico. Exerce, igualmente, papel relevante nas análises e proposições de políticas que têm como objeto a formação dos indivíduos.

## Considerações finais: a positividade da crítica

A abordagem crítica dos conceitos de ciência, cultura, trabalho e tecnologia feita por Adorno, Marcuse e Horkheimer são atuais e ampararam nosso olhar sob a base pedagógica e curricular das proposições para a educação profissional técnica de nível médio que os toma como eixo ordenador da integração entre formação de geral e formação técnico-específica. A Teoria Crítica restabelece as conexões entre sujeito e objeto ao elaborar a crítica das relações sociais e das interfaces entre estas, conhecimento científico e a tecnologia. A denúncia que os autores da Teoria Crítica fazem sobre a razão instrumental está de forma dialética aliada ao anúncio da razão emancipatória. Na medida em que se nega o irracionalismo e a sociedade tecnocrática, afirma-se o resgate da emancipação e da crítica. De tal modo, Adorno se refere ao esvaziamento da consciência e autonomia:

...a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p. 181).

Quando submetidas ao crivo da crítica a partir dos referenciais analíticos da Teoria Crítica da Sociedade, evidencia-se que, no atual contexto, o conhecimento conquistou um caráter instrumental, conferido principalmente às noções de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, o que impõe limites a estas noções quando tomadas como balizadoras da formação humana. O conhecimento escolar, da forma como é concebido na fase do capitalismo tardio adquire – assim como a linguagem, a propaganda, etc. – uma função instrumental. Trabalho, cultura, ciência e tecnologia têm seu potencial formativo fragilizado se submersos na linguagem da administração total, como demonstra Marcuse. Impõe-se, desse modo, ao considerá-los objeto da formação humano, a necessidade de que sejam tomados em sua dupla dimensão: histórica e crítica, sob pena de que sejam desprovidos de seus significados autênticos e emancipatórios.

---

**Resumo:** A atualidade da Teoria Crítica da Sociedade, neste texto, se manifesta pelo potencial analítico acerca das categorias trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Os termos *ciência*, *tecnologia*, *trabalho* e *cultura* estão no centro de políticas curriculares atuais para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos, conforme se nota nos documentos oficiais para essas modalidades da educação básica no Brasil. Não obstante, estes elementos foram criteriosamente estudados pela Teoria Crítica da Sociedade, que nos fornece base analítica para identificar as contradições existentes no interior desses conceitos, dentre eles e a realidade que os produz e permite tensionar, assim, sua formulação propositiva conquanto se manifestem como política oficial que busca estabelecer um eixo direcionador da formação humana.

**Palavras-chave:** teoria crítica da sociedade; política educacional; trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

**Abstract:** The current relevance of the Critical Theory of Society in this text is expressed by the analytical potential of the categories of work, culture, science and technology. Those terms, *science*, *technology*, *work* and *culture*, are central to current schooling curriculum policies for high school, for professionalizing education in high school and technical education for youth and adults, as noted in the official documents for these levels and modalities of basic education in Brazil. Notwithstanding, these elements have been carefully studied by the Critical Theory of Society, providing analytical basis to identify contradictions that exist internally in these concepts and the universe that produce them, allowing us to investigate this conceptual tension as a propositional formulation insofar it is manifested through an official policy that intends establishing directions for human development.

**Keywords:** critical theory of society; educational policy; work, culture, science and technology.

## Referências

- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. Trad. De Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. Cultura e civilização. In: *La sociedad. Lecciones de Sociologia*. Buenos Aires: Proteo, 1969.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de jul. 2004.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de jul. 2006.
- BRASIL. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**. Tradução de Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Textos escolhidos**. Trad. de Zeljko Loparic et. al. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção os Pensadores).

MAAR, Wolfgang Leo. Lucács, Adorno e o problema da formação. **Lua Nova – Revista de cultura e política**. Ed. CEDC/Marco Zero. Nº 27, 1992.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional**. Trad. de Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. Cultura e Sociedade – Comentários para uma redefinição de cultura. In: **Cultura e sociedade**. vol II. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt. Luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

PRESTES, N. H. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, B. (org). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

PUCCI, B. Experiências brasileiras da atualidade da Teoria Crítica. **Constelaciones** – Revista de Teoria Crítica, n. 01. dez/2009. p. 160-164. Disponível em [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/constelaciones/article/viewFile/6647/6639](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/constelaciones/article/viewFile/6647/6639). Acesso em 13 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação. **Comunicações**. Piracicaba- SP, v. 02, p. 70-80, 2005.

\_\_\_\_\_. E a razão se fez máquina e permanece entre nós. Piracicaba, s/d. mimeo.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica e educação. In: **Teoria crítica e educação**. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

Recebido em maio

Aprovado em julho