

A PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS RECENTES NO BRASIL E NA ALEMANHA

*A Critical, Emancipatory Perspective of Critical Theory of Education.
Reflections based on Researches Carried Out in Brazil and Germany*

LUIZ ROBERTO GOMES*

luizrgomes@ufscar.br

Recebido em: 1 de setembro de 2014

Aprovado em: 20 de dezembro de 2014

RESUMO

A Teoria Crítica da Sociedade, tal como nos esclareceu Max Horkheimer, no artigo *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de 1937, está fundamentada em dois princípios básicos da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. Esses princípios também embasam a perspectiva de uma teoria crítica da educação, conforme as análises de Theodor Adorno, na *Theorie der Halbbildung (Teoria da Semiformação - 1959)* e nos ensaios que integram o livro *Erziehung zur Mündigkeit (Educação e Emancipação - 1971)*. O texto apresenta ainda algumas reflexões sobre as pesquisas recentes realizadas no Brasil e na Alemanha.

Palavras-chave: Teoria Crítica da Educação; Theodor Adorno; Brasil; Alemanha.

ABSTRACT

The critical theory of society, such as Max Horkheimer argued in 1937 in *Traditional and Critical Theory*, is based on two principles: the critical behavior and the orientation towards emancipation. According to Theodor W. Adorno -for instance in *Theorie der Halbbildung* and the essays collected in *Erziehung*

* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Brasil.

zur Mündigkeit-, these principles provide the basic perspective of critical theory of education. This paper presents some thoughts based on researches recently carried out in Brazil and Germany.

Key words: Critical Theory of Education; Theodor Adorno; Brazil; Germany

A Teoria Crítica da Sociedade, tal como nos esclareceu Max Horkheimer, no artigo “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*” de 1937, está fundamentada em dois princípios básicos da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. A partir de tais princípios, os autores da Escola de Frankfurt desenvolveram uma série de estudos críticos que resultaram em conceitos e análises bastante peculiares. As categorias *Indústria Cultural*, *Racionalidade Instrumental*, *Homem Unidimensional*, *Experiência Formativa*, *Semiformação*, entre outras, são exemplos do esforço intelectual crítico e da postura emancipatória da própria teoria sobre temas e questões que desafiam a humanidade contemporânea.

Dentre os autores que se filiam a essa tradição intelectual, Theodor Adorno se destaca pela abordagem do tema Educação, especialmente por encontrarmos em sua vasta produção intelectual e artística, uma perspectiva clara para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação. A *Teoria da Semiformação*, bem mais do que os ensaios e entrevistas que compõem o livro *Educação e Emancipação*, pode ser tomada como uma referência teórica e também política da educação.

Esse artigo se propõe a explicitar a partir da *Teoria da Semiformação* e dos ensaios que compõem o livro *Educação e Emancipação* de Adorno, os dois princípios básicos da teoria crítica da sociedade, tal como fora formulado por Max Horkheimer. O propósito é mostrar que uma teoria crítica da educação precisa ter abrangência crítica, para não correr o risco de ser parcial, e ao mesmo tempo necessita expressar uma perspectiva emancipatória em relação às formas vigentes de dominação social.

A autorreflexão crítica, tal como nos incita Adorno na *Teoria da Semiformação*, poderia ser interpretada como uma ação inconformista de vigilância crítica dos programas e das políticas educacionais, como forma de compreensão dos elementos imanentes, não evidentes, e que definem o propósito formativo de uma determinada cultura. Não se trata de uma mera apropriação e recepção de categorias oriundas de outros estudos, não necessariamente semelhantes em termos empíricos, e muito menos a dedução ou inferências de interpretações já realizadas, mas do incentivo às pesquisas com capacidade de examinar, por dentro, os diversos aspectos que integram o sentido histórico e social de uma cultura.

Como objeto de análise, e a título de ilustração, o trabalho apresentará algumas notas sobre as pesquisas atuais realizadas no Brasil e na Alemanha, e que indicam o caminho trilhado recentemente pela teoria crítica da educação.

1 ABRANGÊNCIA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DA TEORIA

A reflexão sobre a perspectiva crítica e emancipatória da Teoria Crítica nos remete ao problema epistemológico formulado por Max Horkheimer em 1937, em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Nesse texto, que é considerado “um clássico”¹, o autor sugere uma análise crítica sobre os significados e as vinculações estabelecidas entre a *Teoria* e a *Ação Social*. Não se trata como nos diz Horkheimer, de dois domínios distintos e independentes², o do *conhecimento* de um lado, e o do *agir* de outro, mas de um conhecimento historicamente determinado na ação social, que busca ao mesmo tempo e, de forma dialética, a compreensão crítica da ação social.

Segundo Nobre, a Teoria Crítica enfrenta a discussão epistemológica a despeito da suposta separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação social) à luz de dois princípios fundamentais: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. O primeiro princípio (comportamento crítico) considera que “não é possível mostrar como as coisas são *senão* a partir da perspectiva de como deveriam ser (...). Crítica significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas pode ser”³. O segundo princípio (orientação para a emancipação) “apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de *emancipação* relativamente à dominação vigente”⁴. Trata-se de dois princípios que definem uma concepção própria de teoria, com características distintas da teoria tradicional.

Horkheimer denomina *tradicional*⁵, “ao saber acumulado de tal forma que permita ser utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível”⁶.

¹ Clássico, no sentido da relevância da análise e interpretação autêntica do seu próprio tempo. Cf. Norberto BOBBIO, *Teoria Geral da Política: a filosofia política e a visão dos clássicos*, trad. D. Beccacia Versani, Rio de Janeiro: Campus, 2000.

² Na tradição da *crítica à economia política* formulada por Marx e corroborada por Engels, o conhecimento é um momento histórico determinado da ação social.

³ Marcos NOBRE, *A Teoria Crítica*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, págs. 9-10 (grifos do autor).

⁴ *Ibidem*, pág. 10, (grifos do autor).

⁵ Horkheimer se refere à concepção moderna e científica de teoria, com origem nas ciências naturais e com fundamento epistemológico no *Dualismo Cartesiano*, que separa o pensamento (conhecimento) da ação (existência).

Esse saber, que se constitui a partir do dado empírico, e mediante o raciocínio indutivo sobre as sucessíveis ocorrências dos fatos, permite a formulação de leis gerais que explicam as relações de causa e efeito dos diversos tipos de fenômenos da natureza e também da sociedade.

Na concepção tradicional de ciência e pesquisa, a validade do conhecimento é proporcional à ocorrência de fenômenos, hipoteticamente previstos pelas leis gerais que compõe a teoria, e que explicam, por uma relação de causa e efeito, a ocorrência ou não de um determinado fato. Nesse caso, a função do cientista é observar os fenômenos e estabelecer, independentemente das condições subjetivas e históricas da interpretação, as conexões necessárias previstas pela Teoria. Apesar da coerência e consistência lógica da concepção que estrutura a teoria tradicional, Horkheimer nos chama à atenção para o problema da relação entre conhecimento e ação social, pois:

“Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica”⁷.

A necessidade da separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, conforme o propósito epistemológico da teoria tradicional é vista por Horkheimer como um problema, principalmente quando se busca transpor o modelo epistemológico das ciências naturais para as ciências humanas.

No caso da investigação social, em que o sujeito se confunde com o objeto, por se tratar de uma ação social humana, como separar o cientista de sua ação social? Por mais que se tente isolar o objeto do conhecimento do sujeito cognoscente, conforme os procedimentos metodológicos da ciência experimental, do controle das variáveis e pretensão de neutralidade do conhecimento, a fronteira entre o que é do domínio do conhecimento e o que é do domínio da ação é sempre problemática, pois como nos alertou Marx, “o conhecimento da realidade social é um momento da ação social, assim como a ação social é um momento do conhecimento da realidade social”. Isso significa que conhecer e agir não devem ser separados, pelo contrário, devem ser considerados conjuntamente. A esse respeito, a reconstrução feita por Marcos Nobre é bastante esclarecedora:

⁶ Max HORKHEIMER, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, in *Coleção os Pensadores*, São Paulo: Editora Abril, 1987, pág. 31.

⁷ *Ibidem*, pág. 35.

“Ao fixar a separação entre conhecer e agir, entre teoria e prática, segundo um método estabelecido a partir de parâmetros da ciência natural moderna, a teoria tradicional expulsa do seu campo de reflexão as condicionantes históricas do seu próprio método. Se todo conhecimento produzido é, entretanto, historicamente determinado (mutável no tempo, portanto) não é possível ignorar essas condicionantes senão ao preço de permanecer na superfície dos fenômenos, sem ser capaz, portanto, de conhecer por inteiro suas reais conexões na realidade social.”⁸

A *teoria crítica* considerada, por Horkheimer e também pelos diversos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, como uma teoria social crítica, entende que o conhecimento é produzido historicamente, e por isso, não pode ser dissociado da base social que o produz. No tempo datado em que Horkheimer escreveu o texto “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*”, anos 1937, em que predominava o capitalismo como forma de organização social, e nesta, a produção de mercadorias e do lucro era a base estrutural da sociedade de classes, qualquer formulação teórica que ignorasse esse condicionamento social, correria sempre o risco de produzir um conhecimento parcial. Note que essa é uma questão que remete a tradição da crítica da economia política ao capitalismo, tal como fora formulada por Marx no século XIX. Nas famosas *Teses sobre Feuerbach*, na qual destacamos a VIII, Marx é bastante categórico: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”⁹. Com base nesse pressuposto fundamental, Horkheimer nos explica que há dois elementos que são decisivos e que caracterizam a teoria crítica, como um conhecimento determinado da ação social.

O primeiro elemento consiste no comportamento crítico (não parcial) que a teoria deve ter. Não se trata de uma crítica especulativa, a partir de um conceito, conforme a tradição filosófica do *criticismo* e do *idealismo*, mas de uma crítica que se objetiva na produção histórica e social do conhecimento, nos moldes da *crítica da economia política* de Marx. Nesse sentido, o propósito da teoria crítica é continuar a obra de Marx, na análise do condicionamento histórico do modo de produção social, que se manifesta na economia, na política, na cultura, e também na educação, como conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

⁸ Marcos NOBRE, *A Teoria Crítica*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, pág. 39.

⁹ Karl MARX/Friedrich ENGELS, *A Ideologia Alemã*, trad. J. C. Bruni e M. A. Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999, pág. 128.

O segundo elemento, é a orientação para a emancipação que a teoria deve ter, “um comportamento que esteja orientado para a emancipação, que tenha por meta a transformação do todo, (e que) pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente”¹⁰.

Observe que a teoria crítica surge diante da incapacidade da concepção tradicional de compreender a realidade social no seu todo, o que não significa invalidar a teoria tradicional, como nos esclarece Horkheimer:

“O futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer. Uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a *práxis* - a qual serve e na qual está inserida - como o seu Além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade (...) O conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência”¹¹

Essas palavras que encerram o texto de Horkheimer, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, são fundamentais e nos desafiam a continuar o projeto da teoria social crítica, por intermédio do conteúdo crítico e emancipatório da teoria e pela atitude politicamente inconformista do conhecimento produzido, como parte da transformação social vigente. Não se trata da reprodução de conhecimentos e categorias de uma situação social determinada, por exemplo, o conceito de *indústria cultural*, que fora formulado por Horkheimer e Adorno nos anos 1940, a partir da experiência que esses autores tiveram nos Estados Unidos, mas da formulação de novas questões interpretativas da realidade social do nosso tempo, como forma de atualizar e continuar a análise crítica das formas de dominação e emancipação social.

2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Existem vários estudos, registrados ao longo da história da teoria crítica, que ao vincularem teoria crítica e educação, realizam o propósito de uma teoria crítica da educação. Entre esses estudos, os trabalhos de Theodor Adorno se destacam: a *Theorie der Halbbildung* (Teoria da Semiformação de 1959) e *Erziehung zur Mündkeit* (Edu-

¹⁰ ¹⁰ Max HORKHEIMER, op. cit., p. 45.

¹¹ Ibidem, pág. 68.

cação e Emancipação - 1971), que reúne as famosas conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação, proferidas via rádio entre os anos 1959 e 1969, ilustram o potencial crítico e emancipatório das análises de Adorno sobre a educação.

Segundo Adorno¹², a questão da semiformação decorre do movimento de esfacelamento da tensão entre o processo de espiritualização e socialização que é inerente à formação cultural, e que não pode ser reconciliado, de forma utópica e à força. A consequência desse processo é a socialização de um modo dominante de consciência, em que se privilegia a conformação e adaptação à uma determinada visão de mundo. Na obra *Prismas*, Adorno faz um esclarecimento importante:

“Em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos.”¹³

Para Adorno, é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente na acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno da *Bildung*, foi substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria promover a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a adaptação e o conformismo frente à situação vigente. Esse condicionamento social de conversão da cultura em *pseudocultura* chega a travar a realização da autêntica experiência formativa, a ponto de Adorno dizer que: “a única possibilidade que resta à cultura é autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”¹⁴.

Nos textos específicos de Adorno (1995) sobre a educação, e que integram o livro *Educação e Emancipação*, a exigência política da educação emerge como o fundamento que prescinde qualquer tipo de justificação. No ensaio *Educação após*

¹² Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, in B. Pucci, A. A. S. Zuin, L. C. N. Lastória, (orgs.), *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, Campinas: Autores Associados, 2010.

¹³ Theodor W. ADORNO, *Prismas: crítica cultural e sociedade*, trad. A. Wernet e J. Mattos Brito de Almeida, São Paulo: Editora Ática, 1998, pág. 20.

¹⁴ Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit., pág. 39.

Auschwitz, Adorno inicia e encerra sua argumentação dizendo que a tendência social imperativa “que Auschwitz não se repita!” deveria ser a exigência política primeira e o centro de toda educação. Trata-se de estabelecer as bases de compreensão das condições objetivas que produziram o estado de consciência e inconsciência do ato profundamente bárbaro ocorrido em Auschwitz. Para além da compreensão das condições objetivas, o que mais intriga Adorno, é por que haveria “... em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento e do humanismo supostamente crescente”¹⁵, certos mecanismos capazes de proporcionar atos de barbárie contra a própria humanidade? E a resposta a essa questão indica, que o modelo, ou a concepção educacional formativa exerce uma função decisiva nas ações que integram a sociedade. Trata-se, portanto, de identificar o tipo de educação que certas sociedades têm, pois:

“É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.”¹⁶

A educação no sentido de uma autorreflexão crítica pressupõe, conforme a teoria crítica da educação de Adorno¹⁷ o diagnóstico crítico e a resistência às formas de dominação social. Tal perspectiva se realiza, quando conseguimos, por exemplo, criar situações em que os alunos possam compreender, de forma crítica, as “ideologias” que embasam a formação social, além do “despertar da consciência” quanto aos enganos a que somos submetidos, permanentemente, no interior da própria cultura. Trata-se, de uma crítica imanente ao próprio condicionamento social e suas contradições. É assim que Adorno identifica, no provimento da consciência do condicionamento social, o potencial crítico da educação. Trata-se de uma *educação negativa*¹⁸, que realiza a crítica à forma ideológica de prover a *semiformação*, desobstruindo, dessa forma, o caminho para a realização da experiência formativa e da emancipação.

¹⁵ Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, Paz e Terra: São Paulo, 1995, pág. 120.

¹⁶ Ibidem, pág. 121.

¹⁷ Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit.; Id., *Educação e Emancipação*, op. cit.

¹⁸ A educação negativa é concebida aqui, no sentido da dialética negativa de Adorno. Cf. Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, Rio de Janeiro: Zahar, 2009 e o artigo de Bruno PUCCI, “Filosofia Negativa e Educação: Adorno”: *Filosofia, Sociedade e Educação*. Marília: UNESP, ano 1, nº 1, 1997.

A partir das análises de Adorno sobre o processo de formação cultural, o grupo de pesquisa *Teoria Crítica e Educação*¹⁹, fundado na UFSCar em 1991, se propôs a continuar o projeto da teoria crítica da sociedade, com o olhar voltado para a realidade brasileira. Se na primeira década o desafio do Grupo era compreender as principais categorias que estruturavam o potencial crítico da teoria crítica da educação, sobretudo, no âmbito do pensamento de Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse, a segunda década, que marca os estudos mais recentes, demonstram a análise social empírica de várias questões/temas específicos da educação brasileira. A análise das políticas que estruturam a educação brasileira, a mediação da tecnologia na formação, o contexto de expansão do Ensino a Distância (EaD), a questão do esfacelamento da autoridade do professor na educação escolar, o sentido da cultura digital na formação, o ambiente da internet como manifestação da relação professor-aluno, a materialização do currículo pela reconstrução empírica da aula, assim como as reflexões sobre o processo de formação social e política da cultura brasileira, são exemplos de temáticas de pesquisa voltadas à análise crítica do processo social e formativo no Brasil, com seus limites e possibilidades de emancipação.

Nessa linha de argumentação, e a partir do referencial teórico-epistemológico da Dialética Negativa de Adorno, Andreas Gruschka²⁰ ao analisar a sistemática subsunção da educação à economia no ensino secundário alemão, aponta um conjunto de teses em que fica evidenciado o processo de “deformação interna da formação como conteúdo e processo (...) no âmbito do enfraquecimento da lógica própria da autonomia da formação e da educação como ordenadoras da cultura”.

Segundo a análise de Gruschka, o imperativo econômico empreende uma forma de organização social, que se apropria da escola, como uma mediação estratégica da lógica própria de funcionamento de um sistema. Nessa lógica funcional e calculista, conforme a dinâmica e as exigências do mercado, o conteúdo da formação e da ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo, isso exige a renúncia do conteúdo da formação cuja mediação pode ser observada inclusive na escola, por intermédio dos mecanismos de integração social, tais como a aula.

¹⁹ Para maiores informações sobre as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, nos seus 23 anos de existência, conferir o histórico de sua produção: <http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2637>

²⁰ Andreas GRUSCHKA, *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009, pág. 175.

A perda, ou diminuição objetiva da capacidade de realizar experiências formativas autênticas, não se reverte simplesmente com o postulado político de mecanismos instrumentais e técnicos capazes de “reavivar” a aptidão à formação, mas pela crítica objetiva dos processos de formação social, sobretudo, dos aspectos que lhe são imanentes. Observa-se, portanto, que a abordagem de questões como essa envolve uma opção teórico-epistemológica crítica, conforme as pesquisas atuais desenvolvidas pela teoria crítica da sociedade na Alemanha. Trata-se de um conjunto de investigações da realidade social empírica, capaz de tensionar o aparente com o real, por intermédio do confronto entre o dado e a vida social.

Entre as diversas perspectivas de pesquisa no campo da teoria crítica, a *hermenêutica objetiva* pode ser considerada hoje, na Alemanha, como uma das mais difundidas e reconhecidas abordagens em pesquisa qualitativa para a investigação de situações que abordam as relações sociais, sobretudo no âmbito da família, da escola e da mídia²¹. Trata-se de uma variante da pesquisa sociológica qualitativa, que foi desenvolvida por Ulrich Oevermann e adaptada à situação empírica da sala de aula por Andreas Gruschka, na Universidade de Frankfurt.

Segundo Vilela²², a hermenêutica objetiva orienta-se pelas premissas fundamentais da *Dialética Negativa* de Theodor Adorno. A principal delas consiste na compreensão de que a crítica da sociedade é crítica ao conhecimento sobre a sociedade, e a crítica ao conhecimento sobre a sociedade é também, crítica da sociedade. Portanto, fazer pesquisa social implica em compreender como estão associados os dados empíricos e a reflexão teórica fornecida pela teoria crítica. Daqui deduz-se uma premissa de orientação metodológica e que está diretamente relacionada à perspectiva de Adorno: apenas na contradição do que é com relação aquilo que preten-

²¹ Andreas WERNET, *Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen*, Stuttgart: Kolhammer Verlag, 2006; Klaus KRAIMER (ed.), *Die Fallrekonstruktion. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2000; Rita Amelia Teixeira VILELA, “Teoria Crítica e Pesquisa Empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea”, in B. Pucci, A. A. S. Zuin, L. C. N. Lastória, (orgs.), *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, Campinas: Autores Associados, 2010.

²² O artigo de Rita Amelia Teixeira Vilela, op. cit., “A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann”, nos ajuda a entender com detalhes, os aspectos teórico-epistemológicos que estamos descrevendo aqui. Cabe ressaltar, que no Brasil, com exceção dos estudos recentes desenvolvidos pela Profa. Dra. Rita Amélia Vilela da PUC-Minas em Belo Horizonte e pelo Prof. Dr. Luiz Calmon Nabuco Lastória na UNESP Araraquara, os dois membros do grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, e que versam sobre temáticas distintas, há muito o que se avançar nessa linha de investigação, especialmente em termos de adaptação e aprimoramento do referencial teórico-metodológico da Hermenêutica Objetiva para a realização de pesquisas empíricas na área de Teoria Crítica e Educação no Brasil.

de ser é que a coisa se permite ser conhecida²³ (Adorno, 2009). Trata-se, conforme a explicação de Vilela de um exercício crítico interpretativo, orientado por um processo de reconstrução, de uma situação social determinada, em que se busca revelar o sentido contido no que estava apenas aparente, ou seja, o acesso a uma situação social real.

Como vimos anteriormente, no campo específico da educação e da compreensão da escola como uma situação social historicamente determinada, as análises de Adorno²⁴ (2010 e 1995) são claras quanto à necessidade do compromisso da escola com a construção de uma sociedade justa, denunciada pela forma como a instituição escolar operava o processo de massificação, e impedia a experiência formativa autêntica das pessoas, que desejavam uma vida mais digna e feliz. Nesse caso, a crítica e a negação determinada se constituem como uma exigência ética e política.

É nesse contexto, que se insere o projeto de pesquisa “Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens” (Reconstrução Empírica da Aula) - PÄRDU²⁵, liderado pelo Prof. Andreas Gruschka da Universidade de Frankfurt, e que tem como finalidade a formulação de uma teoria pedagógica da aula com base empírica. Trata-se da reconstituição empírica da situação social de uma aula, com o propósito de revelar o sentido do processo formativo na escola de hoje²⁶. O trabalho de investigação empírica é referenciado pelos conceitos que embasam o processo pedagógico *Erziehung-Didaktik-Bildung* (educação-ensino-formação)²⁷, relacionados dialeticamente

²³ Cfr. Theodor W. ADORNO, *Dialética Negativa*, Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

²⁴ Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit.; Id., *Educação e Emancipação*, op. cit.

²⁵ Cf. as bases desse projeto em Andreas GRUSCHKA, *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009.

²⁶ A realização de intercâmbios acadêmicos firmados entre o Brasil e a Alemanha, notadamente observada nas participações em congressos, nas temáticas de pesquisa e nas publicações em conjunto; já realizadas pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação do Brasil e a Universidade de Frankfurt na Alemanha, aponta uma perspectiva de estudos comparados sobre o processo social formativo no Brasil e na Alemanha.

²⁷ Segundo a explicação de Pflugmacher, a *educação* é um conceito que traduz o modo como o sujeito é educado para a vida escolar e social (cfr. Torsten PFLUGMACHER, “Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico”, in B. Pucci, B. C. da Costa, F. A. Durão, *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*, Campinas: Autores Associados, 2012). Pressupõe, conforme Immanuel KANT (*Sobre a Pedagogia*, trad. F. Cock Fontanella, Piracicaba: Ed. Unimep, 2002) a disciplina e a liberdade, a heteronomia e a autonomia. O *ensino* não se refere apenas ao ato do professor ensinar, de passar as informações de conteúdo, mas abarca todo o processo de mediação do conhecimento, de viabilizar situações de aprendizagem para o aluno, que é tarefa do docente. A *formação* significa a elevação do aluno a sujeito pleno, por meio do processo educativo, tendo como bases o desenvolvimento da autonomia e a aquisição individual do conhecimento.

entre si, e numa situação concreta de uma aula. Mais do que compreender o currículo e o processo pedagógico formal que se materializa na aula, as mediações historicamente determinadas revelam, a partir das contradições entre suas aspirações e possibilidades reais, um outro sentido de interpretação dos processos formativos que integram a educação na escola. Trata-se, sem dúvida, de um campo de investigação social muito profícuo, e com perspectivas de análises bastantes pertinentes à compreensão crítica e emancipatória da formação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria crítica da educação se constituiu nas últimas décadas, conforme os pressupostos teórico-metodológicos da teoria social crítica, em um importante referencial para a análise dos processos de formação social. O diagnóstico crítico de uma situação historicamente determinada, e as possibilidades de resistência que se estabelecem frente aos processos de dominação social, demonstram o potencial crítico e emancipatório da Teoria Crítica da Educação.

Os estudos realizados pelos intelectuais da primeira geração da escola de Frankfurt, e os de hoje, tanto na Alemanha, como no Brasil, nos parecem suficientes para demonstrar a pertinência crítica das investigações sobre a educação e suas possibilidades de emancipação. Trata-se de um empreendimento crítico-emancipatório, no sentido de Horkheimer, e que pode ser realizado por aqueles que consideram a educação como uma situação social historicamente determinada.