

3 Marco Teórico Conceitual

3.1 A Teoria Educacional Crítica e a fundamentação teórica da tese

A construção de um pensamento educacional crítico vem sendo elaborada por educadores, historiadores, sociólogos, filósofos e por todos aqueles que argumentam e intervêm a favor de uma educação que amplie as capacidades humanas a fim de promover a liberdade, a autonomia e a emancipação de sujeitos e coletivos.

A teoria educacional crítica reconhecida também como “pedagogia crítica”, surgiu na segunda metade do século XX. Partindo de uma análise crítica das realidades sociais, tinha como objetivo questionar a ideologia e a prática da educação tradicional e a suposta neutralidade de seus fundamentos visando à transformação das desigualdades socioculturais. É importante destacar que uma de suas fundamentações filosóficas é a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, localizada no Instituto de Pesquisas Sociais/*Das Institut für Sozialforschung*, fundado por Felix Weil na cidade de Frankfurt, na Alemanha, no dia 03 de fevereiro de 1923.

Inicialmente, a linha de investigação do instituto centrava-se em análises socioeconômicas, mas foi somente a partir de 1930 sob a direção de Max Horkheimer, que o campo de investigação alastra suas fronteiras para outras esferas da vida social, constituindo o que se denominou por Teoria Crítica, também conhecida como Teoria Crítica Social ou Teoria Crítica da Sociedade. Suas formulações estão invariavelmente relacionadas à construção de determinadas formas de conhecimento inerente às idéias de esclarecimento e emancipação, na qual os sujeitos são capacitados para se libertar das coerções, ocultas ou não, impostas pela sociedade, para que possam reconhecer e lutar por seus verdadeiros interesses (Geuss, 1988).

Geuss (1988, p.8) esclarece que para a Escola de Frankfurt, uma teoria crítica é constituída por três elementos:

1. teorias críticas guiam a ação humana no sentido de construir esclarecimento entre aqueles que a defendem, capacitando-os a eleger quais são seus verdadeiros interesses; são inerentemente emancipatórias, libertam as pessoas de um tipo de

coerção, total ou parcial, a autofrustração da ação humana consciente; 2. teorias críticas têm conteúdo cognitivo, isto é são formas de conhecimento; 3. teorias críticas diferem epistemologicamente de teorias em ciências naturais, de maneira essencial. As teorias em ciências naturais são “objetificantes”; as teorias críticas são “reflexivas”.

Todavia, há diferenças entre a Teoria Crítica, desenvolvida pela Escola de Frankfurt, e a que se denominou de Teoria Educacional Crítica (TEC), apropriada pelo campo da educação para a teorização de uma pedagogia crítica. Antes de refletirmos sobre a Teoria Educacional Crítica vamos apresentar um breve histórico da Escola de Frankfurt e alguns princípios que fundamentaram sua Teoria Crítica.

O termo Escola de Frankfurt não surgiu originalmente como tal. Esse termo diz respeito a um grupo de intelectuais e à elaboração de uma teoria social, simultaneamente (Freitag, 1990). Sua origem pode ser compreendida a partir da criação do Instituto de Pesquisa Social/*Institut fuer Sozialforschung*, conforme visto anteriormente, que embora tivesse autonomia financeira e acadêmica para desenvolver suas pesquisas, manteve-se vinculado à Universidade de Frankfurt até 1933. Assim, é provável que o nome Escola de Frankfurt tenha sido cunhado dessa associação.

A definição dos rumos teóricos e investigativos da Escola de Frankfurt surge, contudo, somente após a publicação dos trabalhos mais significativos de seus principais filósofos: Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund-Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e o contemporâneo Jürgen Habermas.

A história da fundação e da consolidação do Instituto de Pesquisa Social reflete, através do pensamento crítico de seus colaboradores, o significado das transformações políticas, históricas e culturais da sociedade européia do século XX. Esta sociedade viveu a ascensão, a consolidação e a queda de regimes autoritários como o nazismo e o stalinismo e, posteriormente, o conflito conhecido como Guerra Fria, além de presenciar o início de um processo de cooptação da classe operária à ideologia capitalista.

Seus temas de interesse permanecem atuais ainda hoje, nas sociedades contemporâneas, uma vez que a Teoria Crítica aponta para um caminho de investigação, permitindo examinar e confrontar teoria e realidade, a fim de desnudar os mecanismos de dominação e alienação da sociedade. Segundo eles, o modelo de sociedade, que se consolidou, constitui-se de uma racionalidade

instrumental que perpassa a construção do indivíduo, da cultura, das relações sociais e de produção, que foram capitaneadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela economia capitalista, provocando mudanças para a sociedade e profundas transformações no indivíduo.

Não obstante, tão ou mais importante que conhecer sua história, é compreender o que diversos autores afirmam, que não há um pensamento homogêneo sobre a produção científica desenvolvida pela Escola de Frankfurt ou uma definição precisa sobre a Teoria Crítica por eles elaborada, pois ao contrário do que muitos imaginam, havia divergências políticas e diferenças no que concerne ao pensamento teórico sobre a realidade por eles investigada (Freitag 1990; Giroux, 1986; 1997; MaClaren 1997).

Apesar disso, a construção “do termo Escola de Frankfurt ou a concepção de uma Teoria Crítica” (Freitag, 1990 p.33) foi possível pela capacidade intelectual e pela liberdade de pensamento crítico e dialético de seus colaboradores e, sobretudo, pela competência dialógica que tinham para questionar os pressupostos e o aporte conceitual adotados por cada um de seus membros.

Em uma perspectiva crítica, a matriz conceitual do pensamento frankfurtiano visava teorizar sobre o esclarecimento e a emancipação dos sujeitos, tomando por base categorias situadas em contextos históricos contingentes, mediados por relações de dominação e subordinação. Seu propósito era “repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana, um projeto que diferia consideravelmente da bagagem teórica do marxismo” (Giroux, 1986 p.21), pelo fato de não mais acreditar no poder revolucionário da classe operária de se erigir contra o poder do capitalismo.

Em decorrência deste fato, a linha de pesquisa da Escola de Frankfurt deslocou o foco sobre a economia e passou a valorizar questões sobre a subjetividade e as esferas da cultura e da vida cotidiana como um novo campo de pesquisa sobre dominação.

No entanto, o legado teórico dessa Escola é muito mais amplo do que as questões aqui anunciadas, pois se reflete sobre vários campos do saber. Porém, nessa breve aproximação, vamos nos ater em algumas categorias: a crítica da razão instrumental, a noção de teoria e a noção de cultura com o objetivo de criar uma aproximação, ainda que resumida, com a Teoria Educacional Crítica.

Antes de prosseguirmos é importante esclarecer que, ao final deste tópico, não teremos uma definição precisa do que é a Teoria Crítica segundo a Escola de Frankfurt. Isto se deve ao fato de que ela representa o trabalho teórico de vários pensadores que, ao mesmo tempo, compartilharam e divergiram em vários pontos de vista. Isso se deu, principalmente, porque o conceito de Teoria Crítica não é uma construção de conceitos homogêneos e postulados prontos ou acabados; justamente porque parte do seu objeto de investigação diz respeito a si mesma, refletindo uma crítica à ideologia e ao conhecimento que constitui a própria sociedade em constante transformação, constituindo-se, ela própria, a Teoria Crítica, em auto-referente da realidade:

refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação que não se afigure dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários (Giroux, 1986 p.22).

Não obstante se afirme que não há uma definição exata sobre a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cabe ilustrar que uma de suas preocupações era compreender os rumos, os desvios pelos quais, a humanidade se auto-conduzia em decorrência do desaparecimento das forças críticas cooptadas pelo capitalismo, que levaram a autodestruição do esclarecimento, o que torna secundária a necessidade de uma delimitação conceitual para sua abrangência:

A liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contêm o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino (Horkheimer & Adorno, 1985, p.13).

Guiados pela crítica ao conceito de razão instrumental e suas conseqüências negativas para a sociedade, tinham por interesse investigar o “caráter destrutivo e limitador da razão” (Mühl, 2003 p. 141). Acreditava-se ser possível transformar a sociedade e o indivíduo contemporâneos, resgatando a dimensão emancipatória do esclarecimento, em constante movimento, de acordo com o desenvolvimento da própria realidade.

Em suma, permanecemos sem respostas a perguntas que ainda hoje são atuais: o que fizemos com as promessas anunciadas pela modernidade, fundadas

na utopia de um mundo melhor no qual desfrutaríamos de felicidade? O que aconteceu com nossa racionalidade, cujas pretensões calcadas num projeto de razão iluminista, seriam a de nos constituirmos como sujeitos autônomos, reitores dos nossos destinos? Por que, mediados pelo poder, não fomos capazes de nos emancipar da ignorância e da violência e, por fim, nos libertarmos dos sofrimentos e do medo da destruição e da nossa própria desumanização e indiferença ao outro? Como resgatar, agora, a dimensão emancipatória da razão, uma vez que tudo em nossas vidas “*parece*” estar impregnado por uma razão instrumental? (Adorno & Horkheimer, 1985; Prestes, 1996; Silva, 2001; Sgró, 2007; Oliveira, 2007).

Nessa linha, Mühl (2003, p. 136) esclarece que para Adorno e Horkheimer:

O sentido fundante da modernidade é o domínio sobre toda a natureza externa objetivada e a natureza interna reprimida, constatando que a razão - que havia surgido como o recurso capaz de solucionar os problemas humanos - transformou-se num mecanismo de destruição da humanidade. Na modernidade, toda a racionalidade foi submetida aos ditames da racionalidade instrumental, cuja expressão teórica suprema é a própria ciência moderna, o que, entendida positivamente, troca toda a aspiração do conhecimento do mundo por sua utilização técnica.

A razão é um tema recorrente na obra dos frankfurtianos, principalmente para Horkheimer e Adorno. Pensar sobre seu movimento dialético e o significado de suas transformações para o mundo moderno foi uma reflexão sempre presente no pensamento desses filósofos alemães. Para eles, a origem da Modernidade ocorre quando o homem estabelece, a partir da razão, a capacidade de controlar e dominar a natureza externa e o próprio homem.

A racionalidade ocidental levou à instrumentalização da razão que, traindo-se a si mesma no seu projeto inicial, vai perdendo sua outra dimensão, a de uma racionalidade crítico-emancipatória, cujo fim era libertar os homens e a sociedade (Freitag, 2004). É necessário, então, resgatar, criar capacidades de crítica e reflexão para preservar as promessas de felicidade entre os homens e de uma sociedade mais justa.

Para Adorno e Horkheimer, a razão instrumental penetrou em todos os níveis da cultura. Ao embrenhar-se em todas as esferas da vida cotidiana,

transformou nossa subjetividade e a possibilidade de acesso a um conhecimento “*verdadeiro*” em racionalidade revestida de cientificidade:

[...] a crise da razão ocorre à medida que a sociedade se torna mais racionalizada, nessas circunstâncias históricas, na busca de uma harmonia social, ela perde a faculdade crítica e se torna um instrumento da sociedade existente. Como resultado, a razão enquanto ‘*insight*’ e crítica se transforma em seu contrário – em irracionalidade (Adorno *apud* Giroux, 1986 p.28).

Sobre a crise da razão, argumentaram em favor de uma noção auto-consciente de razão, com poderes de crítica e negatividade para a transformação da ação dos indivíduos e da sociedade. Segundo eles, o positivismo ao suprimir a dimensão ética da racionalidade elimina:

a possibilidade de autocrítica ou, mais especificamente, de questionamento de sua própria estrutura normativa. Os fatos ficam separados dos valores, a objetividade solapa a crítica e a noção de que a essência e a aparência podem não coincidir se perde na visão positivista de mundo (Giroux, 1896, p.30).

A Escola de Frankfurt, na formulação de sua teoria crítica, analisa o positivismo por entender que esse é um dos pontos da elaboração de sua Teoria Crítica. Aponta que a ideologia e a função social do positivismo, ao negar a capacidade crítica da razão, recusam-se a considerar a reflexão como uma categoria de conhecimento válido, passando então a explicar as questões sociais baseando-se nas ciências naturais e criando princípios metodológicos que valorizam a quantificação das análises dos resultados em detrimento dos fatos. Nesse sentido, estes ficam separados do contexto histórico e das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que os constituem. As análises qualitativas poderiam ser feitas, somente, se consideradas a partir de uma matriz epistemológica positivista.

Dessa forma, a crítica elaborada por Horkheimer e Adorno fundamenta-se na idéia de que o positivismo e a sua teoria das ciências suprimiram a dimensão emancipatória da razão iluminista, que perdeu seu poder de crítica, a negação ao pragmatismo e à sociedade industrial capitalista, tornando-se cada vez mais racionalizada. O legado da razão kantiana, que conduziria à emancipação e à libertação dos indivíduos, auxiliando-os a conhecer e dominar suas “*amarras*” interiores e exteriores e a controlar a natureza, não se confirmou.

O positivismo como uma linha de investigação científica, ao desconsiderar em suas análises a relação entre categorias socioculturais que se desenvolvem historicamente, nega o movimento dialético existente entre objetividade e subjetividade; consciência e o mundo real; autoconsciência/experiência pessoal e realidade social; suprime a possibilidade de uma reflexão sobre as interações entre poder, conhecimento e valor.

Para os frankfurtianos, o pensamento crítico sobre a gênese dessa trilogia, poder, conhecimento e valor, não pode ficar relegado a um segundo plano, tampouco a tensão dos atos aí existentes, que estão presentes nas dimensões da vida social. É através da análise sobre a natureza da dominação que a idéia de uma humanidade emancipada é central na Teoria Crítica desses pensadores.

O que está em jogo, portanto, é a suposta neutralidade dessas categorias para a construção de uma teoria. O objetivo é apontar que a ausência da dialeticidade nas formulações de concepções científicas, impede a construção de elementos teóricos para fundamentar uma Teoria Crítica capaz de conceber projetos sociais verdadeiramente emancipatórios.

É instigante pensar como os frankfurtianos interpretam a noção de teoria. Ao estabelecerem diferenças entre “teorias científicas e teorias críticas” (Geuss, 1988, p.93), distinguiram a racionalidade que as constitui e reuniram os elementos ou os temas que caracterizam o conceito de Teoria Crítica para a Escola de Frankfurt.

Uma questão que parece fundamental para compreender esta distinção e que pode ser entendida como um dos elementos de uma teoria crítica é a correspondência que uma teoria deve estabelecer com as relações existentes na sociedade a fim de buscar as gêneses para as explicações de suas contradições: “a Escola de Frankfurt argumenta que, na relação entre teoria e a sociedade mais ampla, existem mediações que dão significado não apenas à natureza construtiva de um fato, mas também à própria natureza e substância do discurso teórico” (Giroux, 1986, p. 33).

Neste ponto reside não só a crítica ao pensamento positivista como a possibilidade de a Teoria Crítica apresentar uma finalidade, um conteúdo cognitivo, formas de conhecimento cuja estrutura cognitivo-reflexiva busca abordar a dominação, entendendo sua origem e contextualizando sua aplicação e um modo de validação (Giroux, 1986; Geuss, 1988). Como já mencionado, o

contraponto inicial está centrado na crítica ao pensamento positivista¹, por ser este um dos obstáculos à emancipação humana, e estar presente nas propostas tradicionais de saúde e educação que vimos discutindo ao longo desta tese. Para os positivistas, uma teoria é representada por conceitos com validade universal, construídos a partir de uma abordagem empírica e de uma estrutura de cognição objetificante que serve para postular um *status* de verdade e para classificar e ordenar fatos como absolutos (Geuss, 1988)². Neste sentido, podemos relacionar esta concepção à proposta behaviorista da Promoção da Saúde; e numa abrangência ampla, ao funcionamento normativo de condutas presente na educação e na saúde.

Contextualizando esta discussão ao objeto de estudo da tese, a noção de teoria crítica está vinculada à crítica da ideologia e à idéia de reflexão sobre a realidade, totalmente contrária à formulação positivista. Dessa feita, possibilitando descortinar a coerção “auto-imposta” para que o grupo à que se destina o processo educativo possa perceber seus interesses. Por conseguinte, uma teoria crítica “é uma teoria reflexiva que dá aos agentes um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento e emancipação” (Geuss, 1988, p. 9). É nessa direcionalidade que a TEC apropria-se da noção frankfurtiana de teoria.

Outro elemento central para a Escola de Frankfurt é a idéia de que uma teoria crítica é formulada e endereçada a um grupo “*particular*” de pessoas, para o qual deve produzir um conhecimento para que os indivíduos possam reconhecer e eleger seus próprios interesses. De certo modo, o que os frankfurtianos propõem é a inversão da lógica positivista de entender e fazer ciência, que neutraliza os resultados científicos em detrimento das mediações existentes entre o fato e a ciência. Propõem, então, o desenvolvimento de uma teoria não como uma verdade universal e absoluta, mas para refletir sobre suas próprias limitações a fim de reconhecer à que interesses serve, desvelando outros que são excluídos desse processo:

¹ O positivismo, em linhas gerais, resultou da aplicação de um determinado método das ciências naturais que é o empirismo, que trata a empiria como se fosse um fenômeno que o pesquisador observa e não interpreta, vendo-o como auto-explicativo. O objeto observado está fora do observador.

² Na época em que os autores da Escola de Frankfurt estavam escrevendo, eles falaram bastante sobre o Positivismo, porque naquele momento em que eles estavam trabalhando, o Positivismo era a auto-compreensão das ciências humanas; a pesquisa e a teoria das ciências humanas e sociais.

significa que ela (teoria) deve reconhecer os interesses carregados de valores que representa e ser capaz de refletir criticamente tanto sobre o desenvolvimento histórico ou a gênese de tais interesses, como sobre as limitações que eles possam apresentar dentro de certos contextos históricos e sociais (Giroux, 1986, p.33).

Para Henry Giroux (1986) o pensamento dialético é recorrente para entender a natureza de uma teoria crítica, abrindo possibilidades para a reconstrução da própria teoria, visto que a idéia de crítica busca revelar o que há de oculto na relação entre conhecimento, poder e as estruturas de dominação da sociedade. Tomando por base o pensamento dialético, a noção de reconstrução teórica tem a intenção de revelar o “*conhecimento errôneo*”, as explicações factíveis e conformistas das análises impostas tanto pela ciência como pela sociedade. Na realidade, o que os filósofos frankfurtianos pretendiam com a noção de pensamento dialético era “revelar o poder da atividade humana e do conhecimento humano tanto como produto quanto como uma força na determinação da realidade social” (*Op.cit.* p.35) para que a teoria crítica tivesse um elemento transcendente para o pensamento e para a ação humana transformadora no sentido político e social.

Por essa razão, a idéia de crítica revela certo antagonismo entre o que é real e o que não é real para dar lugar e voz a potencialidades não realizadas, por meio da revelação daquilo que não é, mediante rejeição daquilo que é, em termos de fatos da realidade e dos interesses dos indivíduos para quem uma teoria crítica é endereçada. O observado está contido no observador, o que exclui toda a possibilidade de uma suposta neutralidade, ao mesmo tempo em que responsabiliza os atores em termos de suas ações sobre a realidade social, o que é fundamental na Promoção da Saúde, dando concretude ao *empowerment*, à participação e à dialogicidade, como uma trilogia coerente dessa práxis. O que possibilita construir uma relação do ponto de vista educacional reflexiva e não auto-imposta.

A teoria crítica não busca desvelar e reconhecer somente os interesses que servem ao sistema de poder que, segundo estes filósofos, representam uma falsa ideologia, que é auto-imposta e é empregada para legitimar ações e um complexo de instituições que oprimem e mantêm os indivíduos excluídos do processo de decisão política das sociedades (Bannel, 2006).

Dessa forma, a idéia de reflexividade é central para os frankfurtianos, porque é ela que vai permitir aceitar ou refutar a ideologia dominante, as verdades auto-impostas pela sociedade (Geuss, 1988). Serve, também, para a autocrítica dos sujeitos e coletivos, uma vez que não pode ser concebida isoladamente destes ou como existindo previamente à sociedade.

Assim, a noção de autocrítica é fundamental na formulação de uma teoria crítica. O sentido de sua finalidade é ser autoconsciência de um processo que leve os sujeitos ao esclarecimento e à emancipação. É produzir auto-conhecimento que envolva um nível de interesses que diga respeito às suas convicções, aos seus desejos e valores, contribuindo para explicitar e informar os indivíduos, interessados numa teoria crítica, “os princípios epistêmicos” (Geuss, 1988, p. 103-5), que eles já têm e os que adquirem para construir e formar opiniões, cultivar crenças, aceitar ou rejeitar valores e convicções imprescindíveis para a afirmação resolutiva da Promoção da Saúde, sobretudo no que tange ao educacional.

As reflexões de Adorno e Horkheimer são fortemente marcadas pelas transformações que ocorreram com a noção de cultura contemporânea, especialmente nos Estados Unidos, no início do século XX. Para eles, os acontecimentos políticos, econômicos e sociais ocorridos neste período histórico revelaram um novo papel e entendimento sobre o que é cultura (Adorno, 1985; Giroux, 1986).

As categorias cultura (*kultur*) e formação cultural (*bildung*) são eixos temáticos da filosofia frankfurtiana. Uma de suas premissas é que a cultura não é uma entidade autônoma independente dos processos políticos e econômicos da sociedade, havendo, portanto, uma dimensão política na noção de cultura (Giroux, 1986). Sua incorporação irá determinar novas formas de mensagens que serão produzidas pela indústria cultural sob a égide de uma racionalidade positivista que irá, paulatinamente, eliminar o poder de crítica da arte e da estética como a expressão de um mundo melhor.

O termo cultura de massa, indústria cultural, foi tomado para explicar o avanço do poder integrador do capitalismo sobre a vida das pessoas. Nessa perspectiva explica a relação entre as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas e a reprodução dos imperativos do capital, presentes, de forma significativa, na área da saúde e na Promoção da Saúde, em particular, norteando todo um movimento de consumo, sob a égide do mercado e das tecnobiociências.

Com o avanço do capitalismo no início do século XX, representado pela revolução tecnológico-industrial, comunicacional e pela expansão da informática e dos produtos culturais, o papel da cultura no mundo ocidental é forçado a se redefinir.

A influência do capitalismo industrial alcança o campo da saúde; a medicina redefine suas práticas como espaços de produção de bens e serviços assistenciais e de circulação e consumo de mercadorias, passando a impor novos hábitos culturais com o objetivo de manter a saúde da força de trabalho e controlar as tensões sociais existentes nas sociedades.

O sistema de produção cultural, existente até então, perdeu sua capacidade de controle sobre a sociedade exigindo do Estado novas formas de organização da produção cultural para manter a dominação sobre os trabalhadores, em particular. De acordo com a Escola de Frankfurt, a cultura passa a ter o poder de controle e torna-se uma indústria que produz bens integrados à lógica do mercado, legitimando a reprodução do capital e suas instituições (Freitag, 1990; Adorno 1985).

No entanto, foi Adorno quem, precisamente, cunhou o termo indústria cultural para afirmar que a noção de cultura não surge espontaneamente do povo. Seu intuito foi demonstrar que o campo cultural está subjugado às interferências econômicas e políticas com fins de dominação da sociedade, por meio da padronização dos objetos culturais, da racionalização das técnicas de produção / distribuição e da redução da cultura à simples diversão, enquanto extensão do próprio mundo do trabalho. Sua análise aponta para a perda da capacidade da cultura em desenvolver uma consciência crítica e uma identidade coletiva com potencial emancipatório e revolucionário, para realizar uma sociedade mais justa e igualitária (Adorno, 1985, Giroux, 1986, Freitag, 1990; 2004), e por que não dizer, mais saudável?

A preocupação central da filosofia frankfurtiana é a idéia de crítica como uma unidade potencial capaz de produzir instâncias divergentes e autônomas de conhecimento que representem a luta pela autonomia e a emancipação dos sujeitos. O ponto de intersecção entre a Escola de Frankfurt e a Teoria Educacional Crítica, é a exigência de uma crítica para entender porque determinado conhecimento é dito como verdade e outros não, para problematizar

diferentes identidades culturais e criticar a determinação das diferenças socioeconômicas impostas pelo poder dominante.

É claro que esta análise não esgota todas as contribuições dessa vertente de teoria, mas indica as possibilidades e as exigências para que se restaure o poder emancipatório da educação.

Como afirmei no início deste capítulo, a Teoria Educacional Crítica também pode ser chamada de Pedagogia Crítica e, da mesma forma que a Teoria Crítica elaborada pela Escola de Frankfurt, ela não representa um conjunto homogêneo de autores e idéias.

Os termos Teoria Educacional Crítica e Pedagogia Crítica são utilizados nesta tese como sinônimos, por entendermos que a pedagogia é um campo de conhecimentos que se ocupa do estudo da educação. Resguardadas as devidas diferenças conceituais entre esses termos, é importante destacar a contribuição de Libâneo (2005, p.22) aos sentidos e significados da Pedagogia:

constitui-se como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os portes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos [...] Compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido à contribuição das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. Não se trata de requerer à pedagogia exclusividade no tratamento científico da educação; quer-se, no entanto, reter sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parciais das demais ciências da educação. [...] a multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências.

No entanto, o que une seus teóricos são as idéias de poder e de luta transformadora. O poder por reconhecerem a necessidade de fortalecer, no sentido amplo de *empowerment*, aqueles sem poder e a noção de luta como um pressuposto para a transformação das desigualdades e injustiças sociais existentes na sociedade.

Uma das questões centrais da pedagogia crítica (PC) é problematizar as idéias da educação tradicional, por entender que seu ideário está associado às aspirações de intelectuais que representam os interesses das classes dominantes.

Os teóricos tradicionais/conservadores são omissos em questionar a natureza política da educação. Ao tomarem o discurso da racionalidade positivista

como fundamento da educação, escolar ou não, privilegiam uma suposta neutralidade do conhecimento, ou seja, o conhecimento encerra-se nele próprio. Ao restringir-se a si mesmo torna-se “ingênuo” e é entendido, de modo errôneo, como supostamente dado, para o qual as escolas são apenas locais de instrução, aquisição e domínio de saberes instrumentais, cuja finalidade é legitimar a reprodução de valores socioculturais dominantes, sem questionamentos sobre os conflitos, as tensões e desigualdades existentes nas sociedades (Giroux, 1986; 1997).

A concepção crítica da educação toma de empréstimo a noção de teoria dos frankfurtianos que argumenta em favor de uma relação estreita entre teoria e sociedade para a construção de conhecimento. Com isso, fornece à pedagogia crítica um *insigh* para valorizar a relação entre valores e fatos, não só para esclarecer a interação entre o individual e o social, mas para deixar aflorar e incorporar experiências de vida, histórias, valores e identidades culturais como elementos do conhecimento (Giroux, 1997; Maclaren, 2000).

Nesse sentido, o educador crítico reconhece a necessidade pedagógica de “capacitar” no sentido de formação/construção de poder aos estudantes para desenvolver a auto-reflexão e a consciência crítica sobre o contexto de exploração e dominação capitalista a que estes estão submetidos.

A Teoria Educacional Crítica reconhece as relações entre conhecimento, poder e dominação. Ao reconhecer a existência dessas relações no processo educativo, aponta que as escolas são cenários políticos e culturais de resistência. Não são apenas locais de reprodução de ideologias e práticas dominantes, mas podem também representar espaços de contestação, nos quais diferentes experiências culturais colidem e disputam poder. É nas representações destas lutas, que surge a possibilidade da educação crítica construir conhecimentos e práticas sociais emancipatórias (Maclaren, 1997).

Os teóricos da educação crítica consideram as categorias de poder, resistência, cultura e transformação social importantes para compreender a relação entre educação e sociedade, a fim de identificar os interesses específicos que subjazem às diferentes formas de conhecimento que é reproduzido nas escolas e fora das escolas.

Ao invés de encarar o conhecimento escolar como objetivo, como algo a ser simplesmente transmitido aos estudantes, os teóricos radicais alegam que o conhecimento é uma representação particular da cultura dominante, um discurso

privilegiado que é construído através de um processo seletivo de ênfases e exclusões (Giroux, 1997).

A dimensão política na noção de cultura introduzida pelo pensamento frankfurtiano é tomada pela educação crítica como uma categoria para explicar as relações de poder entre cultura dominante e a dominada e suas implicações na construção de conhecimento. Os teóricos críticos vêem na cultura uma possibilidade dos sujeitos oprimidos, desprovidos de poder, de se apropriarem de suas próprias histórias culturais por meio da valorização de suas experiências e pela crítica à cultura dominante.

Giroux (1986), ao explicitar as contradições sobre o significado de cultura nos escritos da Escola de Frankfurt, vislumbra espaços de tensão para enfatizar as rupturas e descontinuidades da ação humana, como uma saída para pensar a educação crítica na dimensão da cultura:

Há um paradoxo em sua ênfase (dos frankfurtianos) na natureza esmagadora e unilateral da cultura enquanto força dominadora, por um lado, e em sua incansável insistência na necessidade de crítica, negatividade, mediação crítica, por outro lado. É dentro dessa aparente contradição que as noções mais dialéticas de poder e resistência têm que se desenvolver, posições essas que reconhecem as determinações estruturais e ideológicas mais amplas, ao mesmo tempo, reconhecendo que os seres humanos nunca representam simplesmente um reflexo de tais limitações (Giroux, 1986 p. 59).

É no resgate dessas contradições e tensões que a Teoria Educacional Crítica deve problematizar o conteúdo, o que constitui conhecimento, de uma cultura e seus valores, as ideologias dos dominantes e dos dominados, que são mediadores de formações culturais.

Assim, sem esgotar o tema, sequer dos teóricos críticos que apresentei nesta breve discussão, é importante destacar que a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt não teve a intenção de elaborar uma teoria específica para a educação. O que suas análises fornecem para um grupo de teóricos da educação crítica é um *insight*, que também não é o único adotado, para resgatar o potencial emancipatório e o poder de crítica como um fundamento da educação. No entanto, para a delimitação do estudo que sustenta esta tese, consideramos que a discussão, por eles apresentada, preenche questões que o campo da Promoção da Saúde exige, em termos educacionais, sobretudo com vistas ao *empowerment*, à participação e à dialogicidade.