

**PARTE III -
tEoRia cRÍTicA & eduCaçãO**

cApítulo 7 – TeoRia crítica e rEfleXão sobRe a edUcação no BraSil

Recentes trabalhos na área de educação têm demonstrado que a Teoria Crítica é, dentre as teorias de inspiração marxista, um referencial importante para diversas linhas de pesquisa. O número de trabalhos em torno da Escola cresceu substancialmente, em âmbito nacional, de meados dos anos 90 para cá, graças, em especial, à formação de grupos de pesquisadores na UFSCAR e na UNESP, em São Paulo, e em torno de Vanilda Paiva, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. Os textos publicados recentemente nas revistas de educação revelam uma pluralidade de desdobramentos interessantes e promissores. Para uma primeira aproximação, pode-se destacar três tipos de textos frankfurtianos que vêm sendo publicados: (1) textos dos próprios filósofos frankfurtianos da primeira geração —Adorno em especial— que têm a educação como questão central; (2) textos de expoentes atuais da Escola de Frankfurt, que tomam a reflexão sobre a educação como o ponto fundamental; e (3) textos de comentaristas que procuram desenvolver, em diálogo com a tradição frankfurtiana —em especial Adorno e Habermas—, uma reflexão sobre problemas relativos à educação em geral.⁷³

Uma rápida consulta aos trabalhos recentemente publicados revela a pluralidade de abordagens dos problemas da educação inspiradas pela Escola de Frankfurt: cultura, trabalho, exclusão, cidadania, democracia, política educacional, construtivismo, interdisciplinaridade, psicanálise, filosofia, etc. A maioria dos textos, porém, pode ser

⁷³ Com relação aos primeiros, podemos citar em especial os artigos de Adorno reunidos em *Educação e Emancipação* (Adorno, 1995b), Adorno (1996) e a correspondência de Adorno-Marcuse, de 1969 (ver Adorno & Marcuse, 1997). Do segundo grupo acima listado, podemos citar Heydorn (1988), Offe (1990), Peukert (1996). No terceiro grupo, encontramos, por exemplo, os trabalhos apresentados no seminário *A Atualidade da Escola de Frankfurt*, que percorreu São Paulo, Rio e Minas em novembro de 1995, organizado por Vanilda Paiva; posteriormente publicados por ela no primeiro número da revista *Contemporaneidade e Educação*, (1996a) e que inclui textos de M. Jay, G. Lenhardt, e W. Market. Este último tem publicado, junto com outros colaboradores, textos na Revista *Tempo Brasileiro* (nºs 108, 113 e 121). Pode-se citar, ainda, Oliveira (1996), Martini (1996), Franco & Domingues (1996), Matos (1996), Giannotti (1996), Leo Maar (1996), Loureiro (1996a) e (1996b), Crochík (1996), Schweidson (1996) e Paiva (1996b); além de vários artigos e livros publicados por Bruno Pucci e colaboradores do grupo da UFSCAR, dentre eles *Teoria Crítica e Educação* (1995).

caracteriza com o título geral de *filosofia da educação*, levando-se em conta que a tentativa de delimitar as fronteiras entre filosofia da educação e estudos mais pontuais e/ou empíricos acerca de problemas educacionais seria um contra-senso segundo a tese mesma que dá coesão à perspectiva frankfurtiana. Segundo a tese central do artigo de Adorno, *Teoria da Semicultura*, publicado originalmente em 1962, todo e qualquer problema relativo à educação, nas sociedades atuais, não pode ser pensado senão com o auxílio inexorável da uma reflexão que tem como horizonte (*negativo*) a totalidade:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre a sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria de *formação* já está definida *a priori*. *O mesmo acontece com os momentos parciais, imanentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos* (Adorno, *grifo meu*, 1996, pp.388-389).

Por um lado, a maioria dos trabalhos da Teoria Crítica na educação compartilha desta tese acerca da indissociabilidade entre um diagnóstico geral e crítico sobre a *formação* dos indivíduos nas sociedades contemporâneas e problemas mais pontuais inerentes às múltiplas dimensões do processo educativo. Por outro lado, nossa tarefa atual é a de redimensionar o poder analítico desta perspectiva teórica "totalizante", procurando potencializar a perspectiva crítica daí decorrente.

Dentro do quadro geral da educação no Brasil, tanto de uma perspectiva sociológica (Weber, 1992) como filosófica (Luckesi, 1990), costumam ser ressaltadas três diretrizes que supostamente serviriam para agrupar e caracterizar as principais

tendências da pesquisa educacional entre nós: *redentora*, *reprodutiva* e *transformadora*. A nomenclatura aparece em Luckesi (op.cit, cap.2), adaptada a partir de textos de Libâneo e Demerval Saviani e com raízes ainda mais antigas (ver Brandão, 1999, Primeira Parte). Embora muito esquemática, ela ajuda a revelar, nem que seja somente pelo prestígio que adquiriu, características do pensamento educacional brasileiro, pelo menos até o começo da década de 90. Silke Weber (1992), ao tratar da produção sociológica no Brasil, utiliza inicialmente as mesmas distinções, apontando para os limites dessas abordagens e mencionando uma produção recente que procura superá-las. Segundo Weber, a discussão, levada a cabo por autores como Pedro Demo e Guiomar Namó de Mello, em torno da "pobreza teórica" e das "inconsequências metodológicas" na área da educação, assim como da "construção de uma ciência da educação autônoma", vinculada aos interesses da população e aos movimentos sociais, deveriam levar a uma abertura para a superação daquelas tendências estanques, "...talvez sem uma 'problemática unificadora'", mas "voltadas para a compreensão e explicação do real multideterminado e complexo, cujo horizonte parece estar longe de ser delineado" (Weber, op.cit, pp.28-29). Levando em conta a questão da "problemática unificadora", as obras dos frankfurtianos (em especial, de Adorno e de Habermas) representam, no contexto brasileiro, um referencial importante, desde que a perspectiva vislumbrada por Weber —a de uma teorização que leva em conta os limites da totalização— foi sempre, como procuramos indicar na Parte II, o horizonte da Teoria Crítica; assim como as questões mesmas referentes aos movimentos sociais de redenção, regressão e emancipação da sociedade.

Nosso objetivo, neste capítulo, é chamar a atenção para algumas discussões que nos ajudam a destacar as possíveis contribuições da Teoria Crítica para pensar a educação, procurando desenvolver uma espécie de introdução temática a uma proposta que, até então, constituía entre nós uma perspectiva relativamente sistemática de desdobramento da Teoria Crítica na educação, i.é, a pedagogia radical de Giroux, a ser analisada no próximo capítulo. Esta pequena introdução tem o objetivo de identificar problemas relevantes para a análise desta proposta pedagógica, procurando situar as idéias de Giroux em um contexto mais amplo. Como demonstra Vanilda Paiva (1996b), nós já encontramos uma reflexão crítica sistemática sobre a educação no interior da

Teoria Crítica desde a primeira metade do século XX. Em seu artigo, Paiva apresenta o pensamento de três frankfurtianos que se voltaram especialmente para a área de educação, Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Knoffke e Siegfried Bernfeld —este último da geração mais antiga e que, nas palavras de Paiva, "...se dedicou entre os anos 20 e 30 a pensar a educação a partir da conexão marxismo-psicanálise" (idem, p.120)—. Em seu texto, Paiva faz inicialmente uma espécie de excuroso autobiográfico, centrado no processo que eclodiu com a revolta estudantil do final dos anos 60, começo dos 70, na Europa, onde a autora então estudava, contrastando-o com a atualidade. O contraste serve como horizonte não apenas para melhor situar as idéias que serão apresentadas, mas para avaliar-lhes o rendimento presente.

Havia em relação ao Sul [o *"Terceiro Mundo"*, F.C.] uma generosa atitude de solidariedade e simpatia, que envolvia os estudantes provenientes daquelas regiões e os fazia também apoiar - ao menos idealmente - seus conterrâneos pobres. Um clima muito distinto (...) do que hoje se pode encontrar numa Europa onde o emprego se reduz, o Estado de Bem-Estar vai se desfazendo pouco a pouco e onde o contingente de estrangeiros é enorme. Nos anos dourados pensávamos que vivíamos a regra, quando na verdade estávamos vivendo a excessão da compatibilidade estável entre crescimento contínuo, bem-estar keynesiano, guerra longínqua e localizada, exaltação dos valores da equidade e do mérito, reafirmação do bom, do belo e do verdadeiro (idem, pp.124-125).

Ainda sobre o "clima distinto", ela acrescenta em nota de rodapé:

Entre a vivência e a generosidade dos anos 70 e a dureza dos 90 o fosso é grande demais. A consciência de que os recursos naturais da terra não são suficientes para que toda a humanidade possa viver no nível dos países do Norte vem transformando a antiga "ajuda ao desenvolvimento" em ações que visam fazer com que os países do Sul preservem a natureza, busquem ao mesmo tempo alternativas pobres e, principalmente, deixem de querer o "luxo" do Norte, como me gritava um professor num seminário realizado perto de Leipzig em janeiro de 1995.

O contraponto nos ajuda a ter em mente os desafios atuais que se colocam para a educação ou, antes, o caráter ideológico de receitas econômicas cujas justificativas

baseiam-se na exortação para que os países subdesenvolvidos (agora ditos "emergentes" ou "em desenvolvimento") busquem, através de uma "racionalização" dos recursos, um crescimento que se mostra, entretanto, cada vez mais problemático no âmbito dos próprios países desenvolvidos. Mais sintomático, entretanto, é o lugar "estratégico" que a educação passa a ocupar nessas receitas, assim como são sintomáticos os reflexos dessa racionalização para as políticas públicas de educação, tendo como eixo a tentativa de harmonizar "prioridade para o ensino básico", "educação como causa essencial do desenvolvimento científico-tecnológico" e "privatização do ensino superior".

É instrutivo acompanhar a exposição que Paiva faz da "história da burguesia institucionalizada no sistema educacional", feita por Heydorn e Koneffke em *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung* ("Estudos sobre história social e filosofia da educação"), de 1973: a contradição entre integração e subversão, inerente à institucionalização do sistema escolar, e que vai caracterizar o capitalismo avançado, mostra-se já em estágios muito iniciais de sua implantação na Europa, nos finais do século XVIII e começo do XIX:

...o conceito de escola industrial, com o qual a estratégia emancipatória da burguesia expressa a violenta intenção de lograr mobilizar economicamente todos os grupos sociais e, desta forma, liquidar de uma vez por todas a submissão à carência material, (...) de modo nenhum se volta contra a hierarquização dos estamentos profissionais que, na verdade, passam a ser pensados tendo como âncora a organização escolar, contribuindo assim para, de fato, assegurar as prerrogativas socioeconômicas da burguesia (Koneffke, *apud* Paiva, *idem*, p.130).

Um aspecto interessante desta história realizada por Heydorn e Koneffke é o fato deles *situarem historicamente*, numa pesquisa rigorosa e extensa, a tese de Adorno e Horkheimer segundo a qual, na formulação de Paiva, "a racionalidade que acompanha o capitalismo desde a era mercantil conteria possibilidades de emancipação do homem através da crítica, mas estaria igualmente prenhe de sua submissão a necessidades objetivas geradas pela razão instrumental" (Paiva, *idem*, p.128). No artigo de Paiva encontramos ainda indicações da pertinência do estudo histórico de Heydorn e Koneffke, sobre a dialética entre integração e emancipação, entre crítica e razão instrumental, para o

contexto alemão dos anos 60, que os levam à defesa do primado da subversão através da "auto-atividade" e da "autoformação", assim como da "radical democratização do sistema de educação" (Paiva, idem, p.134).

A apresentação da pedagogia de Siegfried Bernfeld, inspirada na psicanálise, complementa as considerações finais acerca dos dois autores alemães, por recolocar em pauta os fundamentos e os limites de uma proposta democrática radical de auto-atividade e autoformação, bandeira de vários socialistas utópicos do século XIX. Antecipando uma postura crítica diante de um lema que sempre ressurgue em perspectivas “progressistas” e/ou “construtivistas”, as idéias de Bernfeld adiantam uma percepção crítica da centralidade do papel de socialização da escola:

Verdadeiramente eficiente seria o "método natural" de aprender, ou seja, a apreensão de conteúdo através da identificação; a aprendizagem tem lugar muito mais através do comportamento do que dos conteúdos de consciência. A escola, o aparato escolar, organiza os conteúdos de consciência a serem assimilados e, para tanto, precisa opor-se aos impulsos herdados, colocar limites, atuar contra os desejos e os interesses das crianças, representando diante delas a dureza e a complicação da realidade social. (...) Mas sua influência é limitada e a tarefa das ciências da educação é determinar e medir o mais exatamente possível as possibilidades e os limites dessa influência (idem, p.140).

O texto de Bernfeld, resumido por Paiva, foi escrito em 1925, depois da experiência concreta do autor numa colônia infantil (1919-20), onde existiam "...Assembléias Escolares como instrumento de co-direção e corresponsabilidade das crianças nas decisões". O resultado, ao que parece, não foi muito diferente das poucas tentativas fracassadas de autogestão comunitária propostas pelos socialistas utópicos. Como descreve Paiva:

...as crianças - que determinavam as regras disciplinares - terminaram por estabelecer um tribunal de punição para delitos cotidianos, mostrando-se ferozes no controle e no julgamento do próximo... (idem, p.142).

As idéias e a prática de Bernfeld, resgatadas por Paiva, trazem mais problemas em aberto do que respostas.⁷⁴ Elas servem como um referencial histórico que mereceria ser revisitado, articulado à questão central do pensamento frankfurtiano de como apreender o movimento dialético entre emancipação e integração, visando identificar e atualizar o potencial de emancipação na sociedade. Neste sentido, os textos de Lenhardt (1996), Leo Maar (1996) e Peukert (1996) são importantes para uma tentativa de reconsiderar os princípios básicos de uma “dialética do esclarecimento” em meio à reflexão sobre a educação, em especial no que se refere ao pensamento de Adorno. Nestes textos, dentre as várias questões indispensáveis para uma melhor compreensão da perspectiva adorniana, encontram-se: a natureza fetichista da cultura; sua raiz no princípio de troca que regula as atividades no sistema capitalista; e o papel central da indústria cultural neste processo de fetichização.

Com relação ao diagnóstico da situação da formação do homem contemporâneo, embora se possa concordar com o quadro de fragmentação da cultura, sua avaliação costuma ser diferenciada e, em muitos aspectos, positiva —particularmente em perspectivas “liberais” e/ou “pós-modernas”—. A positividade estaria na superação de ideais racionalistas, repressores e totalizantes que guiarão tanto a cultura burguesa como sua crítica, incapazes de dar conta da diversidade e do surgimento de novas forças de realizações coletivas e “descentradas”. Aqui, a reflexão frankfurtiana torna-se interessante para pensar os problemas relativos à diversidade que se colocam hoje para educação, como, por exemplo, com relação ao multiculturalismo. Segundo uma leitura possível das idéias de Adorno, a diversidade no mundo contemporâneo revela-se, na verdade, heterônoma: dominada em todos os aspectos da vida pelo “mundo administrado”, indissociável da existência de um simulacro da promessa burguesa de uma formação verdadeiramente “cultivada”. Leo Maar assim resume o eixo da perspectiva adorniana:

⁷⁴ Elas se conectam, diretamente, com as discussões sobre as idéias de Hannah Arendt e de Foucault no âmbito da educação. No que diz respeito à primeira, elas contrastam com a crítica que Arendt faz às propostas construtivistas, que pretendem introjetar nas crianças problemas e sentimentos da ordem da vida adulta, destruindo com isso a potência do nascimento de um novo mundo. Com relação ao segundo, a proposta de Bernfeld mais parece uma curiosa explicitação da natureza subjetivadora que Foucault atribui à educação.

A experiência formativa é o processo básico da constituição dos sujeitos sociais no processo de interação dos homens entre si e com a natureza, como produção da consciência em sociedade, em cuja história concreta a própria experiência se descaracterizaria como formadora, apresentando-se como deformante e integradora (1996, p.64).

O mascaramento da heteronomia é o mecanismo básico que a perspectiva frankfurtiana procura analisar. Como diz Adorno:

Qualquer pessoa pode experimentar como sua existência social praticamente não é mais determinada por iniciativa própria, mas conforme lacunas, espaços abertos, procura de "ocupações" para garantir o sustento sem respeito ao que se coloca frente a seus olhos por determinação humana própria (Adorno, *apud* Leo Maar, *idem*, p. 65).

Não se trata, segundo Adorno, de algo como uma média estatística, relativa somente aos determinantes econômicos do trabalho, mas da própria *formação* do homem em suas relações sociais. Ora, embora essas idéias, que remetem a uma superação de uma interpretação por demais determinista da perspectiva marxista (cf. Konder, 1992, pp.31ss.), podem ser tidas, hoje, como triviais, não é nada fácil entender suas consequências teóricas e práticas porque, pelo menos segundo a perspectiva adorniana, *o próprio espaço do esforço crítico está marcado por essa heteronomia*. Por outro lado, para Adorno, a demissão de um esforço crítico sistemático frente ao ideal iluminista de formação significaria apenas potencializar a recorrência da barbárie. Assim, um desafio frente aos problemas da educação, neste estágio do capitalismo tardio, seria o de denunciar toda a falsa totalização e integração que se esconde sobre a aparente valorização da diversidade. Como resume Leo Maar, "o que era a formação pelo trabalho agora seria a socialização da semiformação" (*idem*, p.65).⁷⁵

⁷⁵ Bem se poderia evocar aqui a perspectiva de Guiomar Namó de Mello, que valoriza o domínio dos "códigos da modernidade" como uma "necessidade básica de apredizagem", em contraposição ao processo de semiformação em geral dispensado às classes populares. Importa menos considerar a posição da autora do que pensar numa tradução possível das idéias de Adorno numa perspectiva mais próxima dos problemas concretos do ensino nacional. Neste sentido, me parece que a aproximação é infeliz em vários aspectos, caso ela implique numa demissão da postura crítica, por assim dizer, intencional no processo

Em termos propositivos, Leo Maar indica algumas questões centrais para uma avaliação desta postura crítica; por exemplo:

À educação caberia justamente denunciar esta *falsidade* da experiência substituíva da realidade prejudicada, procurando elementos que permitam resistir a este deslumbramento que se totaliza justamente interferindo na reprodução da mentalidade semiformada e do sempre idêntico. Em *Educação e emancipação*, Adorno exemplifica esta denúncia e resistência, sugerindo a necessidade de se ensinar às pessoas como assistir a um filme, procurando conscientizá-las da deformação da indústria cultural (idem, p. 66).

É evidente que esta perspectiva, que parece manter-se presas aos limites problemáticos de uma “crítica ideológica”, insiste na aposta de que aquele que conscientiza persegue e percebe criticamente o complexo movimento de transformação totalitária do projeto iluminista em semiformação. Entretanto, a manutenção da perspectiva marxista de possibilidade de ação emancipadora através da *práxis* evita que se identifique tal percepção crítica com pretensões a-históricas, idealistas, elitistas, totalizantes e autoritárias, pois o que Leo Maar afirma sobre a educação, vale igualmente (e necessariamente) para *a auto-formação*:

O fetiche é uma "aparência objetiva", uma "ilusão real" (*realer Schein*). Não se trata de um desvio do conhecimento; por isto, educar também não é aperfeiçoamento moral ou de conhecimentos, e sim uma intervenção no plano objetivo, material (idem, p.68).

...como Adorno afirma em sua *Dialética Negativa*, "a consciência, a autoconsciência do estado de deslumbramento objetivo não significa que se saiu desta situação" (...). Imaginá-lo seria meramente submergir numa prática ilusória, cujo desfecho seria a reafirmação do existente. Impõe-se uma prática efetiva, histórica, transformadora daquilo que, como a objetividade fetichista, também é resultado da prática real, e não equívoco no plano da apreensão subjetiva (idem, p.73).

educativo - o que é comum à recente produção, mais "liberal", da autora e a seus textos mais antigos. Cf. Mello (1986) e Mello (1997), p.40.

Vê-se, portanto, através do artigo de Leo Maar, que o projeto *crítico* de Adorno é também um projeto de *auto-crítica* radical que se realiza através de uma ação permanente, o que significa, para Adorno, estar em permanente enfrentamento com os (des) caminhos do ideal de formação iluminista. Esta postura tem, obviamente, consequências importantes para vários debates atuais em educação; por exemplo, sobre conteúdos curriculares, multiculturalismo e aplicação das novas tecnologias na educação (como o ciberespaço, mencionado por Leo Maar no final de seu artigo).

Alguns autores, entretanto, têm chamado a atenção para os limites da perspectiva adorniana no campo da educação. Em Peukert (1996), por exemplo, encontramos críticas a algumas das idéias expostas acima. Seguindo Habermas, o autor indica, em primeiro lugar, que Adorno e Horkheimer abandonam, a partir do livro *Dialética do Esclarecimento*, qualquer "conceito mais abrangente de razão" e uma "concepção de uma práxis humana transformadora":

Considera-se que o momento mais frustrante no desenvolvimento da Teoria Crítica tenha sido quando Adorno e Horkheimer acabaram perdendo a esperança de atingir um conceito mais amplo de razão mediante um projeto de pesquisa que aproximasse as ciências empíricas e a filosofia dialética. No prefácio da *Dialética do Esclarecimento* escreveram: "No entanto, os fragmentos aqui reunidos mostram que fomos forçados a abandonar essa convicção" ... (idem, p.415).⁷⁶

Peukert acentua uma idéia fundamental da Teoria Crítica, a tese da reificação da cultura, articulação entre as idéias essenciais de Freud e de Marx: o homem busca não apenas o domínio da natureza, mas também dos seus semelhantes, com medo de serem eles próprios os dominados e, neste movimento, acabam por dominar a si mesmos. O erro fundamental desta postura, segundo Peukert, teria sido identificado por Habermas:

⁷⁶ Como foi indicado na Parte II desta tese, Nobre nos ajuda a oferecer uma interpretação bastante diferente para qualificar este abandono, se tratando não do abandono de uma "razão crítica", mas de premissas sobre o tipo de sociedade em que ela se situa, "capitalismo de estado" ou "sociedade industrial".

Habermas assume o pressuposto de que a afirmação de um contexto universal de desilusão não é exatamente um diagnóstico histórico, mas que resultou em parte dos meios teóricos empregados. Para ele, a Teoria Crítica mais antiga só pode conceber a racionalidade moderna como uma racionalidade técnico-instrumental porque parte de uma filosofia do sujeito dentro da qual o sujeito foi primariamente tomado como um sujeito que domina (idem, p. 417).

A crítica a essa suposta hipostasiação da dominação subjetiva estaria baseada, segundo Peukert, numa ampla perspectiva teórica aberta pelas idéias de Habermas:

O teórico das ciências humanas que propusesse a tese de que toda a ação humana pode ser descrita por leis teria, assim, que suprimir simplesmente o fato de que, a respeito de sua própria atividade, ele proclama os traços da criatividade, de inovação, de um julgamento casual, e, portanto, da decisão. Formula hipóteses e tenta negar essa atividade aos adversários. Do ponto de vista de uma teoria da ação, ele se enrola num paradoxo: contradiz sua tese com sua própria ação. Precisa, portanto, regressar a uma situação de ação comunicativa na qual o outro emerge como um parceiro com iguais direitos.

É interessante confrontar estas críticas com as teses expostas nos textos acima destacados, em especial com a importância da idéia de "autocrítica" que decorre das questões expostas no texto de Leo Maar. Em semelhante perspectiva comparativa, deve-se notar que mesmo a demissão da busca por um conceito "ampliado" de razão, seja como for que se a entenda, não carrega consigo, necessariamente, a demissão de uma práxis humana transformadora. Para nós, essa linha de argumentação parece não fazer justiça aos problemas que identificamos acima na filosofia adorniana.⁷⁷ Mas nós não teríamos um quadro mais amplo das discussões em torno da Teoria Crítica no âmbito da educação sem menção à perspectiva habermasiana, usualmente apresentada como superação da perspectiva de Adorno. Segundo Peukert, ao princípio de dominação, concebido por Adorno e Horkheimer como engendrando uma racionalidade técnico-

⁷⁷ Vale consultar, ainda, na mesma linha, o texto de Lenhardt (1996), que desenvolve uma crítica à tese adorniana de que o processo de feticização seria uma decorrência do princípio de troca das sociedades capitalistas avançadas. Para uma discussão sobre o texto de Lenhardt, ver Loureiro (1996a).

instrumental inescapável, Habermas contrapõe um "outro modo de ação também importante", que é a "...ação comunicativa na qual o outro emerge como um parceiro com iguais direitos".

Esse modo, ao mesmo tempo que tem raízes profundas na história da espécie humana e na estrutura das competências humanas, é também uma ação instrumental. E, no entanto, não visa a uma objetivação e a um domínio, mas à emancipação do indivíduo numa intersubjetividade de consenso sem constrangimentos (idem, p.418).

É com base nesta premissa que Habermas irá buscar a "interconexão da ação lingüística, da autonomia do indivíduo e de um consenso geral e sem constrangimentos", principal tese de sua Teoria da Ação Comunicativa, segundo Peukert. Desta perspectiva teórica, surgiram teses bastante importantes para a educação, que incluem articulações com a psicologia piagetiana do desenvolvimento, o interacionismo, a psicanálise e teorias éticas contemporâneas. Em função dos limites impostos por esta breve revisão da literatura crítica em educação, apenas menciono aqui duas questões que vêm sendo trabalhadas por outros autores e que mereceriam uma maior atenção: a tese da correspondência entre os desenvolvimentos filogenéticos e ontogenéticos e o comprometimento de Habermas com uma superação das patologias da modernidade através de uma "ação comunicativa orientada à auto-reflexão mediada intersubjetivamente", nas palavras de Peukert. A primeira serve de base para o texto de Franco & Domingues (1996), que propõe uma revisão do debate sobre o construtivismo piagetiano. O segundo ponto aparece nos artigos de Martini (1996) e de Oliveira (1996). O artigo de Martini se apropria das teses de Habermas para analisar a história da educação brasileira; enquanto o de Oliveira apoia-se nessas teses para propor uma "ação concreta que contribua para a democratização da sociedade e da educação". Para finalizar, vale mencionar, ainda, o texto singular de Schweidson (1996), que descreve a importância que vêm tendo as teses sobre narrativa de Walter Benjamin no trabalho educacional da autora junto a meninos e meninas de rua. Estes textos, por si só, demonstram a natureza rica e multifacetária dos possíveis desdobramentos da Escola de Frankfurt na educação.

Para esta tese, ao invés de seguir desenvolvimentos mais recentes, procurei me concentrar na análise de uma perspectiva crítica de teorização educacional, por assim dizer, *mais consolidada* no âmbito da educação: a pedagogia radical de Henry Giroux, também conhecida como “teoria da resistência”. Graças a iniciativas editoriais de fins da década de 80 e, especialmente, no decorrer da década de 90, foram traduzidos outros autores cujos trabalhos se aproximam da reflexão de Henry Giroux, como McLaren, Apple e Poppkewitz. O foco em Giroux justifica-se pela sua maior importância, ainda que historicamente datada, no debate educacional brasileiro, uma vez que ele foi talvez o único autor a, simultaneamente, trabalhar em diálogo com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e propor uma visão crítica alternativa das teorias de reprodução. O livro *Teoria Crítica e Resistência em educação* foi, durante longo tempo, o único texto de maior repercussão em que se podia encontrar uma referência mais sistemática a Adorno no que se refere à educação. Os demais artigos dedicados à Teoria Crítica e a educação aqui citados são da segunda metade da década de 1990 e ficaram restritos às revistas especializadas, de pouca circulação entre os professores. Lembremos que, até finais da década de 1990, não encontramos sequer um livro onde se trabalhe *sistematicamente* a educação a partir de Adorno. Os diversos livros lançados desde então por Bruno Pucci, Newton de Oliveira-Ramos e Antonio Álvaro Zuin,⁷⁸ os eventos por eles promovidos em torno da Teoria Crítica e da educação, assim como a coletânea de textos organizada por Paiva (1996), se revelam um cenário importante e promissor no que se refere ao esforço por articular Teoria Crítica e educação, ainda não encontraram um desdobramento sistemático, seja em termos de uma proposta conceitual de longo fôlego (excetuando, talvez, a tese de doutorado de Zuin e o próprio livro de crítica a Giroux, escrito em conjunto pelos três autores citados, os demais livros são coletâneas de artigos diversos, de temática e perspectivas diferenciadas), seja em termos de uma aproximação mais efetiva aos problemas da *educação formal* (é raro encontrar nesses textos uma abordagem mais sistemática das políticas educacionais, do sistema escolar, do cotidiano da escola, etc.).⁷⁹

⁷⁸ Pucci (1995); Zuin et al. (1998), (1998), (1999), (2000), (2001a) e (2001b); e Zuin (1999).

⁷⁹ Ao resenhar a tese de Zuin (1999), identifiquei o mesmo problema que encontro na produção do grupo da Unimep/São Carlos como um todo: a ausência de um vínculo maior entre o estudo de Adorno e as questões educacionais e pedagógicas atuais mais próximas do cotidiano de escolas, professores e estudantes, ver Ceppas (2003). O único livro onde, de fato, encontramos um maior esforço neste sentido,

Vale notar, ainda, que a divulgação desses trabalhos seria dificilmente comparável à do “livro verde” (*Teoria Crítica e Resistência em educação*) de Giroux, publicado originalmente em 1983, traduzido para o português três anos depois, em 1986, uma década antes das apropriações da Escola de Frankfurt na reflexão educacional brasileira, e obtendo ampla aceitação no campo da educação na segunda metade da década de 80.⁸⁰

Em 1997, é lançada no Brasil uma coletânea de artigos de Giroux, escritos entre 1978 e 1986, intitulada *Os professores como intelectuais*, livro que tem, ainda hoje, um forte impacto, por associar-se a toda uma corrente de formação de professores consolidada em torno dos conceitos de “professor pesquisador” e “professor reflexivo”, recentemente situados no centro do debate sobre as políticas públicas para a formação de professores. Relativamente menosprezado no debate educacional mais recente, tida como algo ultrapassado pela própria produção recente de Giroux, acredito que a “pedagogia radical” representa um parâmetro importante para investigar os alcances e limites das idéias de Adorno na reflexão e na prática educacionais. Sem querer antecipar o que será desenvolvido mais adiante, indico somente que o objetivo fundamental desta incursão é o de complementar a reflexão crítica sobre o ensino de filosofia com a tentativa de explorar o rendimento da Teoria Crítica no interior de uma reflexão propriamente educacional. Segundo nossa perspectiva de trabalho, aqui, tomar a filosofia crítica de Adorno como

mas ainda indireto, é, precisamente, o livro de crítica à pedagogia radical de Henry Giroux! A crítica dos autores a Giroux está centrada, fundamentalmente, no fato de que Giroux “...simplifica às vezes o discurso frankfurtiano, empobrecendo-o e até despolitizando-o” (1999, p.20). E ele o faria, segundo os autores, porque se prende a um nível ideológico de análise, que “...aponta sempre para as questões do quefazer (...) correndo o risco de simplificar o entendimento da realidade e de cair no praticismo” (idem, p.26). Os autores reconhecem, entretanto, o papel positivo desta escolha de Giroux: “O trabalho de Giroux se apresenta como o de um ideólogo da educação, na tentativa de socializar teorias descobertas pelos frankfurtianos e por outros, aplicando-as à caracterização de uma pedagogia que dê conta da educação dos trabalhadores, dos negros, das minorias. Tornar acessível, traduzir em miúdos, sobretudo aos professores do 1º e 2º graus e aos estudantes, uma proposta pedagógica que os leve a pensar e a agir do ponto de vista dos dominados certamente não apresentará verdades originais para os afeitos aos fundamentos da educação, mas servirá de orientação teórica para os que lidam no dia-a-dia com a educação, com a escolarização e dispõem de pouco tempo para aprofundar seus conhecimentos pedagógicos” (idem, p.27). Irei retomar esses pontos mais adiante. Importa notar, agora, que esse embate dos teóricos paulistas com o trabalho de Giroux exemplifica nitidamente, ao meu ver, a centralidade de Giroux em uma perspectiva que pretende, precisamente, manter a reflexão filosófica tensionada com o “quefazer” e o cotidiano da prática educacional.

⁸⁰ Além do “livro verde”, vários textos de Giroux foram traduzidos e publicados no Brasil. No âmbito do interesse pela Teoria Crítica na educação, encontramos, além de diversos artigos, os livros: *Pedagogia Radical: subsídios*, de 1983, *Escola Crítica e Política Cultural*, de 1987 e *Os professores como intelectuais*, de 1997.

horizonte de reflexão para aqueles que se dedicam a investigar e praticar o ensino de filosofia implica, como foi reiteradamente explorado na primeira parte da tese, mover-se na tensão entre, por um lado, uma perspectiva propriamente filosófica de análise da sociedade, do conhecimento e do ensino e, por outro, o enfrentamento propriamente pedagógico da reflexão sobre a educação, com sua maior aproximação aos desafios empíricos da prática educativa.