

TEORIA CRÍTICA, FORMAÇÃO ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA, FORMAÇÃO ESTÉTICA E O CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO-TRANSFORMATIVO

MARKERT, Werner – UFC – wema09of@hotmail.de

GT: Filosofia da Educação / n.17

Agência Financiadora: CNPq

1 Introdução

O referencial deste trabalho orienta-se nas discussões sobre a atualização da Teoria Crítica na Educação, com enfoque sobre a formação do professor crítico e reflexivo. Muitos autores partem dos pressupostos da Teoria Crítica e discutem um “programa crítico-reflexivo” que define como um contexto principal o compromisso com uma “cultura crítica” para a “apropriação teórico-crítica das realidades” (LIBÂNEO, 2002) sociais e culturais para a formação do professor reflexivo-transformativo.

Encontra-se, exemplarmente, no conceito do “programa crítico reflexivo” (LIBÂNEO, 2002, p.76) como “reflexão dialética” (IBIDEM, p. 57) uma condensação de questões teóricas e práticas relevantes a partir da Teoria Crítica: o trabalho do professor é sempre vinculado aos contextos políticos e socioculturais; ele é imbuído na dialética entre ação instrumental e comunicativa; ele precisa do contexto teórico de uma cultura crítica, que “propicia à autonomia” (IBIDEM, p. 76).

Pretendo relacionar esta temática à “reflexão dialética” da teoria crítica na elaboração de um conceito de professor reflexivo-transformativo, através de aspectos teóricos que se referem às contribuições do seminário (Arbeitstagung) pela passagem dos 100 anos de Adorno, organizado em 2003 por Andreas Gruschka e Ulrich Oevermann na J.W.Goethe Universidade de Frankfurt¹, e nas suas perspectivas para a formação cultural emancipatória, que se referem à questão: seria possível encontrar na obra de Marx reflexões sobre o entendimento “não positivista” das categorias econômicas e sobre o conceito de reconstrução e apropriação da totalidade como obra do artista, um conceito que T.W. Adorno desenvolveu na sua “metodologia de reconstrução” (OEVERMANN, 2004). Termino com uma breve contribuição sobre um

¹ Refiro-me neste resumo aos textos de: Backhaus, H.G. Adorno und die metaökonomische Kritik der positivistischen Nationalökonomie; Oevermann, U. Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage; Gruschka, A. Kritische Pädagogik nach Adorno. In: GRUSCHKA, A./OEVERMANN (Org.), U. *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*, Wetzlar:Büchse der Pandora, 2004.

conceito de formação de professor reflexivo-transformativo no contexto da teoria crítica.

Backhaus (2004, 29 f.), na sua análise da relação entre a *Crítica de economia política* (Marx), chama a atenção para anotações feitas por Adorno para uma nova introdução da *Dialética do Esclarecimento* (1985) poucas semanas antes do seu falecimento. Adorno constatou uma “desistência” de uma “análise econômica elaborada” neste livro. Horkheimer e ele não teriam encontrado uma solução conceitual do “dilema” de relacionar adequadamente as categorias econômicas de Marx, como categorias “não positivistas”. A teoria dialética tem que incluir a crítica econômica no seu conceito de indústria cultural, senão ela foge do dilema de debater o “caráter fetichista da mercadoria” (*Fetischcharakter der Warenform*) sem refletir a base econômica da teoria de valor. Discutirei as contribuições de Marx sobre o tema com referência ao O Capital e dos Manuscritos econômicos e filosóficos e sua relevância para a Teoria Crítica.

Em contrapartida, Oevermann (2004, p. 231) vincula a teoria de *indústria cultural* com a “metodologia de reconstrução” que se orienta ao conceito da decifração da totalidade de obra de arte. Especialmente, na sua teoria estética, Adorno teria desenvolvido sua metodologia de reconstrução de totalidade e sua análise altamente detalhada das suas formas particulares. Nesta apropriação e reconstrução dialética da obra de arte, o intérprete aproxima-se da “lógica da ação de artista” (IDEM, p. 232). Na autonomia de obra de arte, na sua presença sensível, forma-se a experiência estética que se recusa à adaptação mercadológica da indústria cultural. Para o autor, encontramos nesta experiência a base de uma “pedagogia socrática” (2004, p.222) para a educação emancipatória. Pretendo aprofundar esta perspectiva com as contribuições de Marx sobre a formação universal, produtiva e sensível, do homem na apropriação do mundo.

O terceiro aspecto que trata das relações da indústria cultural com a formação coisificada encontra-se no conceito de “educação para a frieza” (GRUSCHKA, 2004, p. 152). A práxis dominante de “didática como tecnologia” reproduz um tipo de “instrução para a massa” que somente ensina conhecimentos atomizados. Esta pedagogia produz a indiferença em relação ao conteúdo. Os alunos somente têm a chance de reagir com indiferença à “frieza da escola” e incorporam coletivamente a lógica da indústria cultural e o princípio de competição capitalista (IDEM, p. 156). Reflete-se esta crítica abordando os impactos dos tabus na formação de professores e sua superação no conceito do profissional reflexivo-transformativo.

Na exposição deste trabalho, tenciono aprofundar as contribuições de Marx e da Teoria Crítica sobre um conceito da formação universal do homem que reflete a dialética do processo de apropriação produtiva e sensível do mundo. Termino discutindo as possibilidades para a formação do professor “reflexivo-transformativo” que supera a lógica instrumental (“frieza”) do capitalismo.

2 Materialismo histórico e formação de sujeitos

Backhaus aponta na sua análise de anotações de Adorno sobre seu plano para uma nova introdução da *Dialética do esclarecimento*, certa negligência da teoria da indústria cultural com as categorias do materialismo histórico e propõe uma reflexão dialética que evite um “economicismo” da crítica ao capitalismo relacionando as categorias da crítica de economia política com o conceito iluminista de formação do sujeito (veja: HORKHEIMER, 1985). Trata-se, nesta questão, de um tema que visa a necessidade de reconstruir as análises econômicas do Marx junto com seus escritos que incluem reflexões filosóficas. Marx formulou o programa dialético do seu materialismo histórico de forma exemplar na sua análise da relação entre desenvolvimento da “grande indústria” e formação “integral” do homem:

a indústria moderna, com as catástrofes que lhe são próprias, toma questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador...; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna (MARX, 1983, p. 69).

Marx reconhece na dialética entre trabalho e “essência humana” a dimensão histórico-crítica da formação da universalidade das estruturas sociais e subjetivas. Ele analisa, nos *Manuscritos*, a “essência humana” como algo próprio no interior do homem e caracteriza “o desenvolvimento dos cinco sentidos”, como uma tarefa e consequência da história da humanidade: o homem é um ser ativo, *produtivo e sensível*, e

apropria seu ser multiforme de forma global, isto é, como homem integral. Todas as suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, sentir, desejar, amar), em resumo, todos os órgãos da sua individualidade, como os órgãos que são diretamente comunal, são, em sua ação objetiva, (...) a

apropriação deste objeto, a apropriação da realidade humana (MARX, 1983, p.120).

O ser humano vive para “iluminar sua riqueza interior” (IDEM). O homem apropria o mundo objetivo com a finalidade de apropriar sua “essência”, sua riqueza interior e, por isto, ele luta continuamente e conseqüentemente contra sua repressão. Finalmente, na superação da propriedade privada, “os sentidos e os espíritos dos outros homens tornaram-se sua *própria apropriação*. Logo, além desses órgãos diretos, são constituídos órgãos sociais sob a *forma* da sociedade”. (IBIDEM, p. 121). Para Marx, o homem *forma* seus sentidos, sua *sensibilidade* e relações sociais numa dialética: na interação com a natureza (no trabalho) e com o outro homem (na comunicação) num processo integral e universal.

Ainda sobre esta análise, posso recorrer a Marx: “É só por intermédio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano que a riqueza da sensibilidade humana (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada” (IBIDEM, p. 122).

Para Marx, a superação da dualidade entre trabalho e “essência humana” fica exclusivamente na capacidade do homem concreto, mediante a sua ação prática, como uma “verdadeira tarefa vital”. O homem é um *ser genérico*, “conseqüentemente, livre”, que apropria sua própria subjetividade num processo autodeterminado e, ao mesmo tempo, adapta-se *vitalmente*, produtiva e sensivelmente, ao mundo objetivo: sendo um processo dialético e conflituoso entre as exigências da *civilização* e os valores humanos assimilados no processo cultural do gênero.

Nesta visão das relações entre forças produtivas e “formas de intercâmbio” dos homens, pode-se entender o programa dialético do materialismo histórico:

As condições sob as quais os indivíduos mantêm intercâmbio entre si, enquanto a contradição nos aparece, são condições inerentes à sua individualidade e não algo externo a eles; condições nas quais estes determinados indivíduos, existentes sob determinadas relações, podem produzir sua vida material e tudo o que ela se relaciona; são, portanto, as condições de sua auto-atividade, produzidas por esta auto-atividade. (...) Essas diferentes condições, que surgem primeiro como condições da auto-atividade e, mais tarde, como entraves a ela, formam ao longo de todo o desenvolvimento histórico, uma série concatenada de formas de intercâmbio, cuja concatenação consiste em que a forma anterior de intercâmbio, transformada num entrave, é substituída por outra nova que corresponde às forças produtivas mais desenvolvidas e, por isso mesmo, ao modo avançado da auto-atividade dos indivíduos (MARX, 1991, p.112).

Para Habermas, mesmo implicando certas reflexões críticas à obra de Marx o conceito de *materialismo histórico*, a análise das tendências progressivas e repressivas do capitalismo favorece um entendimento do processo *universal* do mundo e do sujeito. Nessa teoria, Marx consegue analisar “de forma pura, ou seja, econômica, a estrutura de classe” (HABERMAS, 1990 a, p. 38) e um modelo global da crise (“na análise do processo de acumulação”), bem como a relação dialética do desenvolvimento de um sistema de normas e valores *universais* do sujeito livre. Na teoria de Marx “tornaram-se pela primeira vez explícitos sem nenhuma reserva, e fundados de modo argumentativo (não especulativo-idealista), sistemas universalistas de valores (humanos), que são incompatíveis com as estruturas de classe” (IDEM). O materialismo histórico permite a elaboração de uma teoria, na qual a superação das estruturas de classe pode ser vinculada a um conceito de identidade do Eu, que analisa o desenvolvimento das próprias “estruturas universalistas” (IBIDEM, p. 29), superando a identidade do papel tradicional. Nessa liberação ativa e consciente de estruturas tradicionais da sociedade e do Eu, o sujeito, em conjunto com seus concidadãos, assume “imagens cosmológicas do mundo”, que antes somente foram reconhecíveis nas explicações narrativas míticas, nas imagens da arte ou na Filosofia humanista. Neste entendimento, para Habermas,

o materialismo histórico, que se vincula às filosofias burguesas da história, projeta uma identidade coletiva compatível com estruturas universalistas do Eu. O que o século XVIII idealizou com o título de ‘cosmopolitismo’, é agora pensado como socialismo; mas essa identidade é projetada no futuro e torna-se assim tarefa da *práxis* política (IBIDEM, p. 30).

É desta forma que compreendo as passagens de Marx no *O Capital* sobre as potencialidades progressivas da “grande indústria” na formação do “indivíduo totalmente desenvolvido”. A formação do “homem integral” precisa do progresso do capitalismo, mas o capitalismo só pode ser superado pela associação de homens autoconscientes, que sejam capazes de interagir e comunicar-se livremente.

Certamente, como as anotações críticas sobre a *Dialética do Esclarecimento* indicam, o próprio Adorno descobriu a negligência de não ter vinculado suficientemente a crítica radical aos mecanismos repressivos da indústria cultural com o conceito dialético do materialismo histórico.

Cabe-nos retomar essa reflexão autocrítica de Adorno para discutir melhor sobre a dialética entre indústria cultural e materialismo histórico, uma tarefa que Adorno, infelizmente, não conseguiu mais abordar.

3 Apropriação do mundo e formação estética do homem

Nas discussões sobre o conceito de uma “cultura crítica”, a Teoria Crítica articula como referência a teoria estética clássico-humanista, que se orientou na “metodologia de reconstrução ... da obra de artista” (OEVERMANN, 2003, p.232). Na construção autônoma da arte, forma-se a experiência estética de autonomia do sujeito, que é a base indispensável para a formação do homem universal (IDEM).

O primeiro ato do pensamento *moderno* foi à abolição do conceito repressivo do homem cristão tradicional, ou seja, o conceito de pecado original, e, do feudalismo, o conceito do homem não livre, captado na sua casta. Para a Filosofia Humanista; o homem é *conseqüentemente livre*.

Sem a abolição desses conceitos tradicionais de homem, nem Hegel nem Marx teriam escrito suas *visões* do “reino” do espírito absoluto ou do indivíduo omnilateral. A idéia do sujeito que procura e formula sua liberdade, a formação da sua *essência humana*, encontra-se nas grandes obras dos escritores clássicos. Na Alemanha, por exemplo, Marx assumiu, especialmente na visão da constituição ativa e consciente dos sentidos humanos pelo próprio homem, os conceitos de poetas como Goethe e Schiller, criadores de obras de arte que incorporam e refletem, dialeticamente, o belo na sua estética ideal e a moralidade prático-política².

A categoria da *apropriação da totalidade*, da arte humanizada, do homem universal, das aspirações à vida, da política, do trabalho, foi à expressão dessa época. Lembramos que foi somente nesse momento e nesse contexto que o *trabalho*, como categoria histórico-dialética, assumiu sua plena significação, como Marx analisou nos seus estudos das obras de Adam Smith, Ricardo e outros contemporâneos.

Igualmente, conseguiu identificar no conceito do artista moderno a procura pela *perfeição* de suas forças criativas, na *produção* de sua obra - seja como poeta, pintor, compositor ou filósofo. Para Goethe, o cerne da subjetividade é, na sua essência, a apropriação permanente e total do mundo. No seu romance mais maduro, *Os anos de*

² Veja: Schiller. *Über naive und moralische Dichtung* (Sobre a poesia moral e ingênua), 1795.

aprendizagem de Wilhelm Meister (1795), o protagonista reflete sua posição como cidadão num mundo ainda feudal: “O homem feudal é predestinado para representar. Somente sendo um cidadão, tenho que seguir meu próprio caminho. (...) Tenho simplesmente uma afeição irresistível de formar harmonicamente minha natureza, que meu nascimento me negou” (GAMM, 1980, p. 79). O poeta, representante da burguesia, destaca, contra o mundo estagnado dos feudais, a visão do homem na procura da plena auto-realização, sua maturidade, mediante a apropriação do mundo e, ao mesmo tempo, da perfeição da sua natureza, como *essência* livre.

A obra de arte atinge sua perfeição no *belo-ideal*. Para Schiller, porém, o belo não é um produto “puro” para somente ser contemplado. “O belo não é um conceito de experiência, mas antes um imperativo. (...) É algo inteiramente subjetivo se sentimos o belo como belo, mas deveria ser algo objetivo”. (SCHILLER, 1990, p. 14). O homem livre, sensível e ativo, pois, encontra “no juízo estético, a razão (que) empresta a sua autonomia ao mundo sensível” (IBIDEM, p. 17). No juízo estético, na apropriação ativa e consciente do belo, “a cultura, portanto, deve levar à concordância de dignidade e felicidade, tendo que prover a máxima pureza dos dois princípios em sua mistura íntima” (IBIDEM, p. 19).

Na compreensão da arte, faz-se a experiência das formas dignas e felizes da vida interna (orientada a si mesmo), bem como da vida externa (orientada nos objetos). As imagens de um mundo liberto não surgem no mundo dos *meios*, no reconhecimento (*Verstand*), que são sinônimos para o mundo do trabalho, que representam para Schiller e para Goethe somente a formação de capacidades particulares. Nesse mundo, não será possível a experiência da existência de um “ideal”, que somente aparece plenamente no mundo da cultura, na estética. No reconhecimento do processo criativo, da produção estética do artista, assimila-se a auto-reflexão diante de sua obra, o juízo para o auto-reconhecimento da natureza e do destino humano. Significativamente, Marx assumiu o conceito de Goethe, na compreensão do homem-artista criativo, - que “produz” esteticamente a obra de arte na procura de realização simbólica do *belo* - para que os outros homens pudessem reconhecer as imagens de um mundo não alienado: a lógica do desenvolvimento da arte, da sensibilidade do homem é semelhante às razões do desenvolvimento da sociedade, da história do homem. As condições da produção do

belo-ideal caracterizam um estado de liberdade, na qual trabalho e felicidade entram numa nova relação humana³.

É indissoluvelmente incorporado num conceito dialético de trabalho o entendimento do seu caráter *universal*. Essa sua potencialidade histórica recobra o homem *livre* das suas limitações sociais e pessoais nas épocas pré-capitalistas: o capitalismo somente pode ser superado a partir do próprio capitalismo. O conceito de sociedade do futuro não pode regredir para um nível pré-industrial, pois o artesão que produziu no feudalismo em conjunto e tinha uma certa igualdade com seus sócios no grêmio significa simplesmente uma visão nostálgica de um mundo perdido. O homem somente se realiza por si mesmo, e em conjunto com seus pares, no desenvolvimento das possibilidades incorporadas na “grande indústria” e na superação das limitações objetivas e subjetivas do capitalismo. A força do trabalho assume sua potencialidade unilateral na assimilação das potencialidades da “grande indústria”, ao superar a velha divisão do trabalho objetivo e subjetivo, sua vida alienada:

(Esta) “alienação” – (...) – pode ser superada, naturalmente, apenas sob dois pressupostos práticos. Para que ela se transforme num poder “insuportável”, isto é, um poder contra o qual se faz uma revolução, é necessário que tenha produzido a massa de humanidade como massa totalmente “destituída da propriedade”; e que se encontre, ao mesmo tempo, em contradição com um mundo de riquezas e de cultura existente de fato - coisas que pressupõem, em ambos os casos, um grande incremento da força produtiva, ou seja, um alto grau de desenvolvimento; por outro lado, este desenvolvimento das forças produtivas (que contém simultaneamente uma verdadeira existência humana empírica, dada num plano histórico-mundial e não na vida puramente local dos homens) é um pressuposto prático. (...) Além disso, porque apenas com este desenvolvimento universal das forças produtivas dá-se um intercâmbio universal dos homens, em virtude do qual, de um lado, o fenômeno da massa “destituída de propriedade” se produz simultaneamente em todos os povos (concorrência universal), fazendo com que cada um deles dependa das revoluções dos outros; e, finalmente, coloca indivíduos empiricamente universais, histórico-mundiais, no lugar de indivíduos locais (MARX E ENGELS, 1991, p. 50).

A tendência imanente do princípio progressivo-técnico do capitalismo impulsiona-o a se estender continuamente, em todas as suas contradições, em nível mundial. O homem político é aquele que tem a competência de recusar essas

³ Contrastando com o conceito de trabalho em Adam Smith, Marx argumenta sobre a relação entre “trabalho” e “liberdade e felicidade”: “Isto é duplamente certo do trabalho de caráter antagônico ao não ter restaurado as condições subjetivas e objetivas (...) que fazem dele *trabalho atrativo* no qual o homem se realiza a si próprio; isto não significa absolutamente, que chegue a ser um prazer e uma *diversão*, como Fourier, (...) pensa ingenuamente. Um trabalho verdadeiramente livre – por exemplo, compor uma ópera – não é fácil e exige esforço mais intenso” (MARX E ENGELS, 1983, p. 41; veja: Grundrisse, s/d: 505).

contradições e, finalmente, ser capaz de superar as repressões postas pela organização desigual desse processo. Ele consegue apropriar-se, na sua capacidade produtiva e consciente, das capacidades das forças produtivas universais, e procura a realização de interações universais (*universale Verkehrsformen*) com os outros homens, para poder formar a *história mundial*.

Neste sentido podemos encontrar na obra de Adorno, especialmente nas suas análises estéticas sobre arte e música, uma “metodologia” dialética de reconstrução de totalidade do mundo e sua análise altamente detalhada das suas formas particulares. Para Oevermann (2004), essa metodologia serve como base de uma “pedagogia socrática”, que é indispensável para a formação do professor crítico, reflexivo e transformativo.

4 Formação do Professor reflexivo-transformativo – dialética entre exterioridade e interioridade

A escola atual submete-se sempre mais aos mecanismos da indústria cultural e se reduz para um conteúdo da “estandarização e justaposição; estará de acordo com a esquematização, a volatilidade e vulgaridade das mercadorias da indústria cultural” (GRUSCHKA, 2006, p.1).

A “reflexão dialética” sobre as condições da apropriação integral visa para um profissional que seja capaz de superar a “frieza” (GRUSCHKA) das instituições instrumentais do mundo burocrático e estabelecer uma relação refletida entre seu agir objetivante e sua interação humana. Este profissional forma-se na apropriação das estruturas do mundo e na capacidade de superar suas limitações como sujeito reflexivo e transformativo.

O mundo moderno, ao possuir uma ligação estreita com o trabalho industrial, substitui continuamente o tipo tradicional do intelectual como literato pelo intelectual moderno, que se envolve “ativamente na vida prática, como construtor, organizador” (GRAMSCI, 1985 a, p.8). Sua formação integra o conhecimento técnico-científico com a “humanística histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não chega a ‘dirigente’ (especialista político)” (IDEM). Para Gramsci, o grande progresso da indústria moderna evidencia-se na potencialidade da sua distribuição plena na nova sociedade que fomenta ao mesmo tempo a intelectualidade, bem como as especializações dos profissionais. A consequência deste progresso para a escola unitária

surge na ampliação da sua capacidade formativa: a educação humanística-cultural não somente evita a formação especializada dos alunos das classes populares, mas desenvolve suas capacidades intelectuais do “estudo e do aprendizado dos métodos criativos” para a escola de “inventores e descobridores” (GRAMSCI, 1985b, p.124).

As relações entre produção moderna e escola podem ser frutíferas, contanto que a formação técnica especializada tenha por base a educação humanística e se oriente na dimensão científico-criativa da indústria. Percebe-se que Gramsci descobriu e enfatizou as chances formativas do desenvolvimento das estruturas complexas do trabalho industrial na educação do novo intelectual. Produção industrial como “trabalho qualificante” favorece o desenvolvimento da criatividade e a cooperação em conjunto e torna-se “princípio educativo”, mas o intelectual político-intervencionista dispõe igualmente de uma educação geral-cultural.

No contexto deste pensamento, supera-se a visão individualista da formação de professores na perspectiva da epistemologia do *profissional reflexivo* de Schön, que precisa do confronto com a “reflexão coletiva”, do “reconhecimento pelos professores do que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios” (PIMENTA, 2002:26). Com Gramsci e os teóricos críticos na sua tradição, reconheço que a práxis transformativa na educação “só pode se realizar em coletivos” (IBIDEM). Neste compromisso, incluo a necessidade de que o professor reflexivo-transformativo também se envolva na formação para o trabalho produtivo para educar os trabalhadores do futuro para serem dirigentes.

O professor que age no contexto da *reflexividade dialética* desenvolve sua “faculdade de julgar” (KANT, 2002) na apropriação crítica e permanente de uma realidade complexa. Destaca-se, na primeira linha, a importância da teoria reflexiva e refletida: “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os”. (PIMENTA, 2000, p.92).

O profissional docente do futuro tem que integrar seus conhecimentos técnico-metodológicos do ensino em um contexto pedagógico que

...ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais. Para isso, é preciso perguntarmos: quais são as condições prévias e meios – por exemplo, estruturas de organização e gestão, ações de assistência pedagógica ao professor, espaços de reflexão etc. – para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade? Ou

seja, o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas implica um tratamento de conjunto da vida escolar, articulando eficazmente estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, projeto pedagógico-curricular, currículo, avaliação, associando, na formação continuada, práticas formativas e situações reais e trabalho, constituindo a cultura organizacional (LIBÂNEO, 2002, p.77).

Este profissional orienta-se para o conceito da “metodologia de reconstrução” dialética de Adorno.

A escola que resiste aos mecanismos da indústria cultural é vista como “esfera pública democrática” (GIROUX, 1997, p.29) e amplia o conceito do “trabalho pedagógico”, necessariamente, com a perspectiva política. Os “educadores e pesquisadores educacionais... desempenham uma função social e política particular” (IDEM, p. 29), fazem parte consciente e ativa do “discurso democrático” dentro e fora das “escolas” que não são somente instituições de instrução, mas, na primeira linha, “locais econômicas, culturais e sociais” (IBIDEM, p.162). Neste contexto, os professores não agem de uma maneira “neutra”, mas “estruturam a natureza do discurso”, agem e interagem em contextos conflituosos e intervêm incessantemente em situações socialmente produzidas. Estes “saberes sociais” são inseparáveis dos “saberes docentes” e conferem à docência uma dimensão sócio-histórica. O “trabalho pedagógico” não se concentra somente na execução da docência, mas incorpora o “trabalho intelectual”.

No entendimento de Giroux (1997, p.161s), a “categoria de intelectual é útil de diversas maneiras”:

1. os professores agem como “profissionais reflexivos” ao integrar a teoria e a prática;
2. no processo da conceitualização e do planejamento pedagógicos eles assumem o papel do crítico teórico “das ideologias tecnocráticas e instrumentais”;
3. um intelectual crítico-reflexivo entende o trabalho pedagógico na “maneira de unir a finalidade da educação dos professores, escolarização pública e treinamento profissional” ao interesse de desenvolver uma “sociedade democrática”;
4. os professores contextualizam seu trabalho nas suas “funções sociais concretas” enquanto intelectuais que trabalham para *a inclusão social*.

Os professores que intervêm em “espaços públicos democráticos” se tornam na sua auto-compreensão e em seu papel público em “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p.163) como profissionais de educação críticos, reflexivos e comunicativos.

Boufleuer, situando tais reflexões no contexto da teoria de Habermas, admite que precisa-se compreender o “caráter político de uma instituição escolar” (BOUFLEUER, 1997, p.91) e assumir “uma coordenação comunicativa das ações” (IDEM) escolares e administrativas: “as pessoas que compõem a parte viva e dinâmica de uma escola podem mudar suas concepções, seus objetivos e suas práticas, conseqüentemente, instaurar um novo consenso coletivo” (IBIDEM, p. 99). No crescente processo democrático, na negociação entre interesses e valores diferentes na esfera pública, surge a grande chance de desenvolver um “projeto político-pedagógico” que se baseia em um “acordo comunicativamente produzido” (IDEM, p. 98). Habermas identifica para este modelo a construção participativa de um programa do currículo escolar:

Para esse fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e valores, que se inicia agora entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, `iniciativas cívicas`. As estruturas comunicativas de um discurso prático geral são aqui realizadas por si mesmas, já que o processo de reprodução de tradição sai de seu médium natural e um novo consenso sobre os valores não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos argumentos (HABERMAS, 1990b, p.102).

Em termos de Habermas, o modelo de comunicação livre entre pares assume sua concretização política no espaço público como “esfera pública”, na qual “tudo se torna visível para todos. Na conversação dos cidadãos entre si é que as coisas se verbalizam e se configuram; (...). As virtudes, cujo catálogo Aristóteles codifica, mantém apenas na esfera pública: lá é que elas encontram o seu reconhecimento” (HABERMAS, 1984, p.16). Para os cidadãos gregos ela se destaca como “reino de liberdade e continuidade” (IDEM). E é este conceito kantiano de esclarecimento: “o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento” (KANT, 2002, p.117). A comunicação verdadeiramente livre é o entendimento mútuo entre pares em uma esfera pública democrática. Assim podemos compreender a proposta habermasiana para o trabalho pedagógico na escola como instituição cujos agentes são professores *reflexivo-transformativos*.

Na análise da prática pedagógica na sala de aula, porém, não se encontram tais condições para o entendimento mútuo entre professores e alunos: o professor tem que assumir o papel de ensinar, examinar e selecionar os alunos no sistema educacional político-burocrático, estabelecendo uma relação de dependência pessoal na sala de aula

que nega uma comunicação igualitária mútua entre agentes livres. Conseqüentemente, a Teoria Crítica aponta não somente para a reflexão sobre a relação dialética do educador com o mundo exterior, não deveríamos esquecer sua relação com seu próprio mundo interior, na auto-reflexão sobre os “tabus” (ADORNO, 1995b) e a “frieza” (GRUSCHKA, 2004), que conduzem, inconscientemente, seu agir pedagógico. Sobreira (1998) chama a atenção para o fato de que se a orientação cognitivista da reflexividade dialética, que não inclui a disposição psíquica dos professores para a execução da sua profissão e nem analisa as relações psicológicas entre professores e alunos, corre o risco de reproduzir um agir instrumental. A “crença” na pedagogia científica de atividades cognitivas pode supervalorizar um domínio do professor na “sua” aula, onde a existência de sentimentos afetivos é negada. “A ambigüidade de sentimentos de alunos não é aceita pelo professor como seu problema. No seu ponto de vista, isso é algo que não lhe diz respeito, pois seu campo de atuação restringe-se à dimensão racional e questões objetivas” (ZUIN, 2003, p. 422). Inconscientemente, reproduzem-se na escola os conflitos psíquicos familiares, o(a) professor(a) assume o papel do “pai (ou mãe) ideal”, pois seu trabalho, como “relação afetiva imediata”, exige na sua práxis a separação “trabalho objetivo e (...) plano afetivo pessoal”. A criança, retirada da proteção emocional da família, sofre na escola “pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” (ADORNO, 1995b, p.112). Para os alunos, torna-se impossível a superação deste complexo, pois eles não têm outra chance do que se identificar e submeter-se aos professores que, finalmente, regridem para o papel de “produtores massificados da compulsão ao conformismo, contra a qual se dirige o Ego-Ideal das crianças ainda não comprometidas” (ADORNO, 1992, p.67). Na sua práxis pedagógica, eles têm que reprimir seus impulsos afetivos. A situação fica pior ainda, caso os professores articulem cognitivamente um discurso crítico-reflexivo, mas reproduzam no seu agir prático um tipo de violência simbólica pedagógica que se expõe na “frieza da escola burocrática” (GRUSCHKA, 2003). Desta maneira, a dimensão psíquico-afetiva da relação professor-aluno se contradiz das intenções político-pedagógicas do profissional reflexivo-transformativo.

”Sem a elaboração (no sentido da *elaboração do passado*, Adorno 1995 - anotação do autor) dos processos inconscientes determinantes do ser professor” (SOBREIRA, 1998, p. 213), o confronto necessário entre as realidades externa e interna no processo de formação continua sendo reprimido. Para ser um fator significativo no

processo da “desbarbarização” do mundo, o trabalho dos professores deve superar seu isolamento na sala de aula, a restrição no mundo da escola, mas ao mesmo tempo se dedicar à reflexão do mundo interior das relações imediatas com os alunos: esse professor precisa de uma pedagogia que “prometeu que ensino escolar, valorizando a curiosidade natural dos jovens, seria capaz de levar o ao mais livre intercâmbio entre o eu o mundo, de forma mais ampla possível” (WILHELM VON HUMBOLDT) (GRUSCHKA, 2006, p.2).

Formar a autonomia para a ação e a reflexão, o trabalho e a comunicação, o mundo exterior e interior, assim compreendemos a “reflexividade dialética” que se refere à trindade Kant, Marx e Habermas.

5 Conclusão

Supostamente o “programa reflexivo” dialético que Libâneo propôs tem seu cerne teórico nestas referências: ”Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos de formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas de prática docente mais imediato” (LIBÂNEO, 2002, p.70). Eles têm que desenvolver “simultaneamente”, as capacidades da “apropriação teórico-crítica das realidades” que abrangem sua profissão, melhorar suas práticas do ensino conforme esta reflexão sobre as práticas pedagógicas e situar seu agir na reflexão crítica “dos contextos sociais, políticos (e) institucionais” (IDEM).

Neste contexto vemos a atualidade da Teoria Crítica que continua sendo uma orientação crítica-reflexiva e polêmica para compreender o mundo e intervir no futuro.

6 Bibliografia

ADORNO, T.W. Tabus a respeito de professor, In: **ADORNO**, T.W. *Quadro textos clássicos*, São Carlos:UFSCar, 1992

ADORNO, T.W. O que significa elaborar o passado? In: **ADORNO**, T.W. *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T.W. Tabus acerca do magistério, In: **ADORNO**, T.W. *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 1995b.

BACKHAUS, H.G. Adorno und die metaökonomische Kritik der positivistischen Nationalökonomie (Adorno e a crítica metaeconômica da economia positivista), In: **GRUSCHKA**, A./**OEVERMANN** (Org.), U. *Die Lebendigkeit der kritischen*

Gesellschaftstheorie (A atualidade da teoria crítica de sociedade), Wetzlar:Büchse der Pandora, 2004.

BOUFLEUER, J.P. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí:UNIJUI, 1997.

GAMM, H.J. *Das pädagogische Erbe Goethes* (A herança pedagógica do Goethe), Frankfurt/New York:Campus, 1980.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais*, Porto Alegre: Artmed. 1997.

GRAMSCI, A. A Formação dos Intelectuais. In: *Os Intelectuais e a organização da escola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985a.

_____. A Organização da Escola e da Cultura. In: *Os Intelectuais e a organização da escola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985b.

GRUSCHKA, A. Kritische Pädagogik nach Adorno (Pedagogia crítica após Adorno). In: **GRUSCHKA**, A./**OEVERMANN** (Org.), U. *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie* (A atualidade da teoria crítica de sociedade), Wetzlar:Büchse der Pandora, 2004.

GRUSCHKA, A. *Didática e Indústria Cultural – teses para a discussão*, UNIMEP/Paracicapa, 2006.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*, Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. O materialismo histórico e o desenvolvimento de estruturas normativas. In: *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*, São Paulo:Brasiliense, 1990a.

HABERMAS, J. As sociedades complexas podem formar uma identidade racional de si mesmo? In: **HABERMAS**, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*, São Paulo: Brasiliene, 1990b.

HORKHEIMER, M. e **ADORNO**, T.W. *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro:Zahar, 1985.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: **PIMENTA**, G. S./**GHEDIN**, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo:Cortez, 2002.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”, In: *Fundamentos de metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo:Martin Claret, 2002.

MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: **FROMM**, E. (Org.). *Conceito Marxista do Homem*, Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, K e **ENGELS**, F. *A ideologia alemã*, São Pauli: Hucitec, 1991

OEVERMANN, U. Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage (Adorno como cientista social empírico na perspectiva da discussão metodológica atual) In: **GRUSCHKA**, A./**OEVERMANN** (Org.), U. *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie* (A atualidade da teoria crítica de sociedade), Wetzlar:Büchse der Pandora, 2004.

PIMENTA, S.G. A pesquisa em didática – 1996 à 1999. In: **CANDAU**, V.M. (org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro:DP&A, 2000

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica, In: **PIMENTA**, S.G./**GHEDIN**, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*, São Paulo:Cortez, 2002).

SCHILLER, F. *A educação estética do Homem*, São Pauli:Iluminarus, 1990.

SOBREIRA, H. Perspectivas na formação do professor, In: **ZUIN**, A e **PUCCI**, B. (Org.) *A Educação danificada*, Petrópolis:Vozes, 1998.

ZUIN, A. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. In: *Educação & Sociedade*, São Paulo:Cortez, Campinas:CEDES, 2003.