

GT FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO - ANO 20: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Bruno Pucci¹

O GT 17 Filosofia da Educação da ANPEd teve seu início na 16^a. Reunião Anual (RA) da ANPEd, realizada em 1993, em Caxambu (MG), quando a proposta de sua criação foi aprovada pela assembleia geral, que o constituiu inicialmente como Grupo Especial de Filosofia da Educação. O argumento-chave que sustentou seu surgimento foi o de que muitos trabalhos apresentados nos GTs então existentes abordavam temáticas relacionadas às perspectivas filosófico-educacionais. Na 17^a. RA, 1994, graças ao número expressivo de trabalhos aprovados – 34 ao todo, transformou-se de Grupo Especial em Grupo de Estudos; e no ano seguinte, 1995, na 18^a. RA, foi constituído como Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, GT 17.

Meu objetivo, neste texto, é analisar a presença e a contribuição da Teoria Crítica da Sociedade na construção da história dos 20 anos do GT 17 da ANPEd, especificamente através da apresentação e debate dos trabalhos científicos selecionados pelos assessores *ad hoc* do Grupo².

A expressão Teoria Crítica é muito ampla em sua acepção: nomeia as teorias que se pautam pela negação da ordem estabelecida, pelo antipositivismo, pela busca de uma sociedade mais justa e humana. Quando, porém, falo, neste texto, em Teoria Crítica da Sociedade me refiro ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, alguns deles filhos de judeus, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, econômicos, sociais, culturais e estéticos gerados pela sociedade de sua época (WIGGERSHAUS, 2002). E mesmo permanecendo nos horizontes do pensamento marxista, esses intelectuais sentiram a necessidade de estabelecerem diálogos, crítica e intensamente, com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche, Freud e outros; e mesmo sendo caracterizados como pertencentes a uma escola de pensamento, não são homogêneos

¹ Professor Titular do PPGE/UNIMEP, pesquisador do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação.

² Serão observados os trabalhos científicos apresentados desde a 17^a. RA, em 1994, até os da 35^a. RA, em 2012, portanto, trabalhos de 19 RAs. Não levarei em conta os Trabalhos Encomendados, os trabalhos excedentes, os pôsteres, os minicursos e as Sessões Especiais.

e nem uniformes na construção de suas teorias; estabelecem relações pessoais e teóricas entre si; alimentam diversidades e são controversos, polêmicos.

Esses pensadores constituíram a chamada “Escola de Frankfurt”, pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí o Instituto de Pesquisa Social e um órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social. Destacam-se entre seus membros Max Horkheimer (1895-1973), Diretor do Instituto de 1930 até 1967; Herbert Marcuse (1898-1979), mais conhecido no Brasil nos anos 1970, por seus livros aqui publicados; Theodor Adorno (1903-1969), que ingressou no Instituto no final dos anos 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969; Walter Benjamin (1892-1940), bolsista do Instituto nos anos 1933-1940 e, ainda, Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo, aposentado, mas atuante intelectualmente. Desde 2001, o Diretor do Instituto de Pesquisa social é Axel Honneth (1949), filósofo e sociólogo.

O termo “Teoria Crítica” se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937, “Teoria tradicional e teoria crítica”, escrito no exílio, nos Estados Unidos, em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico” em voga pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, ao qual criticava; também por razões políticas - estava no exílio, em ambiente antimarxista - e, sobretudo, por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos da realidade: o filosófico, o cultural, o educacional, o político, o psicológico, o individual e não se deixar conduzir predominantemente pela análise economicista. Diz Horkheimer no artigo “Filosofia e Teoria Crítica”, também de 1937:

A teoria crítica da sociedade (...) tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1961, p. 69)

Após delinear o sentido do sintagma Teoria Crítica da Sociedade, sua vinculação à Escola de Frankfurt, seus principais representantes, retomemos o objetivo deste texto, qual seja, a contribuição desta teoria à construção da história dos 20 anos do GT 17 da

ANPEd. Uma primeira constatação é que, da 17^a. RA, de 1994, até a 35^a. RA, de 2012, foram apresentados e debatidos no GT 249 trabalhos científicos, dos quais 43 tiveram como referencial a Teoria Crítica da Sociedade (17,26%).

Albuquerque e Dias, no artigo “Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPEd: balanços e desafios” (2012), já tinham observado a marcante presença dos pensadores da Teoria Crítica nos trabalhos científicos do GT. Após relacionarem os nomes dos clássicos que se fizeram presentes nas reuniões do Grupo, afirmam:

A relação desses pensadores evidencia que a Filosofia da Educação que se faz no GT concentra-se muito pouco nos marcos da filosofia antiga, sendo Sócrates e Aristóteles os filósofos do período mais mencionados. Em geral, a maioria dos pensadores abordados nos trabalhos situa-se na ambiência da filosofia contemporânea, destacando-se os filósofos vinculados à Escola de Frankfurt, como Habermas, Horkheimer e Adorno. (ALBUQUERQUE; DIAS, 2012 p. 245)

De fato, já na 17^a. RA³, em 1994, primeira reunião científica do GT na ANPEd, dos 34 trabalhos/comunicações⁴ apresentados e debatidos no então Grupo Especial de Filosofia da Educação, 8 deles tinham como suporte teórico os filósofos da Escola de Frankfurt; 3 se fundamentavam em Adorno/Horkheimer; 3 em Adorno; 1 em Habermas; e 1 na Teoria Crítica em geral. A Comissão Organizadora, na ocasião formada por Antônio Joaquim Severino, Newton Duarte e Ari P. Jantsch, dividiram os trabalhos em seis eixos teórico-metodológicos, e um deles, com 5 trabalhos científicos, se intitulou: “Contribuições da produção da Escola de Frankfurt: Teoria Crítica e Educação” (17^a. RA ANPEd, 1994, p. 185-195). Uma segunda reunião do GT, com participação significativa dos pensadores da Teoria Crítica aconteceu em 2007, por ocasião da 30^a. RA da ANPEd, em que, dos 15 trabalhos apresentados, 6 estavam vinculados a essa escola filosófica: 2 a Adorno; 2 a Habermas; 1 a Adorno/Horkheimer e 1 a Oevermann, da 2^a. geração frankfurtiana. Observando a relação dos trabalhos científicos apresentados nas outras reuniões anuais nota-se que, com exceção das 20^a. e 22^a. RAs, 1997 e 1999, em todas as outras foram expostos trabalhos científicos com fundamentação teórica frankfurtiana, com destaques para a de 2006, 29^a. RA - 4 trabalhos dos 15 apresentados - e para a 35^a. RA, em 2012, - 4

³ O presidente da ANPEd, em 1994, era o saudoso Neidson Rodrigues, pertencente ao GT 17 e um dos destacados filósofos brasileiros da Educação na contemporaneidade.

⁴ De fato, foram selecionados pela comissão organizadora do Grupo Especial 24 trabalhos e 12 Comunicações.

trabalhos dos 14 apresentados. Na 18^a. RA, em 1995, de 16 trabalhos, 3 se relacionavam com a Teoria Crítica; e nas 33^a. e 34^a. RAs, em 2010 e 2011, dos 12 trabalhos apresentados em cada uma delas, 3 diziam respeito à Teoria Crítica da Sociedade. Esse levantamento nos mostra que, no desenvolvimento da história do GT Filosofia da Educação da ANPEd, em seus primeiros 20 anos de existência, a contribuição das ideias dos filósofos de Frankfurt para se pensar a educação brasileira, foi, no aspecto quantitativo, expressiva. Nos últimos 20 anos, em 90% das RAs da ANPEd, no GT Filosofia da Educação, foram apresentados e debatidos trabalhos científicos com referencial fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade.

E quais foram os pensadores da Escola de Frankfurt que subsidiaram as reflexões educacionais dos trabalhos científicos do GT Filosofia da Educação em seus primeiros vinte anos de existência? Pelo levantamento realizado, podemos verificar os seguintes dados: Habermas, como teórico principal em 15 trabalhos; Adorno, em 14; Adorno/Horkheimer, em 5; Horkheimer, em 3; Adorno/Habermas, em 2; Adorno/Horkheimer/Habermas, em 1; Habermas/Benjamin, em 1; Oevermann, em 1; Honneth, em 1. Se somarmos todas as participações de Adorno, poderemos dizer que esse pensador esteve presente, como interlocutor principal, em 22 exposições científicas, ou seja, em 54% da contribuição frankfurtiana; por sua vez, 19 trabalhos científicos dialogaram, em sua composição, com as categorias filosóficas de Habermas; Horkheimer fundamenta teoricamente 9 trabalhos, 3 individualmente e 6 em companhia de Adorno e Habermas; Benjamin só aparece em uma exposição, ao lado de Habermas; Marcuse não aparece como pensador principal. Oevermann e Honneth aparecem cada um uma vez.

Outros dados quantitativos que merecem nossa atenção: os 35 pesquisadores que apresentaram os 43 trabalhos científicos vinculados à Teoria Crítica da Sociedade provieram das seguintes regiões brasileiras: 21 do Sudeste (10 de SP; 7 do RJ; 3 de MG; 1 do ES); 12 do Sul (10 do RS; 2 de SC); 2 do Centro Oeste, de Brasília. Nenhum do Norte e nenhum do Nordeste. Ou seja, 95% das Regiões Sudeste e Sul. Os 43 trabalhos vinculados à Teoria Crítica foram apresentados por 35 pesquisadores na seguinte proporção: 11 pesquisadores, vinculados ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação e provindos, majoritariamente, da Região Sudeste, apresentaram 14 trabalhos científicos; 8 pesquisadores, vinculados ao Grupo de Pesquisa Racionalidade e Formação, provindos quase todos eles da Região Sul, apresentaram

14 trabalhos vinculados à Teoria Crítica da Sociedade. Os outros 15 trabalhos provieram de outros grupos de pesquisa e foram apresentados por 16 pesquisadores. Quero destacar aqui esses dois grupos de pesquisas, formados majoritariamente por filósofos da educação que, juntos, apresentaram e debateram 28 dos 43 trabalhos científicos no GT, vinculados à Teoria Crítica da Sociedade, e se fizeram representar por 19 pesquisadores.

O Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação teve início em agosto de 1991, na UFSCar, com o objetivo de investigar as contribuições teórico-metodológicas da Teoria Crítica da Sociedade e, a partir desses elementos, explorar seu potencial formativo. No ano 2001, após processo de avaliação interna, esse Grupo decidiu investir prioritariamente seu esforço de pesquisa no impacto das novas tecnologias na Cultura e na Educação, sob o enfoque da Teoria Crítica da Sociedade. O Grupo atualmente desenvolve suas atividades em sete sedes institucionais – na UFSCar, desde 1991, com Antonio Zuin, Luiz Roberto Gomes e Newton Ramos-de-Oliveira; na UNIMEP, desde 1996, com Bruno Pucci, Belarmino Cesar G. da Costa, Nilce Maria de A. Campos e Luzia Batista de O. Silva; na UNESP-Araraquara, desde 2000, com Renato Franco e Luiz Antonio C. N. Lastória; na UNICAMP, desde 2008, com Fábio A. Durão; na UFSC, desde 2011, com Alexandre Vaz; na UFES, desde 2011, com Robson Loureiro; e na UFLA, desde 2012, com Luciana Azevedo Rodrigues. Além das 7 Sedes Institucionais, o Grupo de Pesquisa congrega doutores pesquisadores em outras três universidades: na UEM, Maringá (PR), com Luiz H. Fabiano; na PUC-MINAS, com Rita Amélia T. Vilela e na UNESP/Bauru, com Ari Maia⁵. Os pesquisadores, vinculados ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação que apresentaram trabalhos científicos no GT Filosofia da Educação foram, por ordem cronológica de apresentação: Antônio Zuin (1994), Claudia Barcelos (1994) Bruno Pucci (1994 e 1995), Wagner Weber (1995), Divino José da Silva (2001 e 2004), Luciana Azevedo Rodrigues e Márcio Norberto Farias (2002), Luiz Roberto Gomes (2006 e 2010), Robson Loureiro (2007 e 2012), Alex Sander da Silva (2011) e Luiz A. C. N. Lastória (2011).

Por sua vez, o Grupo de Pesquisa Racionalidade e Formação produzem conhecimentos sobre os modos de racionalidade que constituem a educação, em

⁵ Conforme Site do Grupo de Pesquisa: www.unimep.br/teoriacritica.

diálogo com a tradição e também com as correntes filosóficas contemporâneas. Pretendem eles contribuir para o esclarecimento das posições epistemológicas, éticas, estéticas e ontológicas que orientam o agir educacional e os processos de formação humana. Os temas recorrentes em suas investigações: “racionalidade”, “hermenêutica”, “ética e estética”, “iluminismo e pedagogia”, “teorias da ação e educação”, “paradigma da comunicação e agir comunicativo”, “cultura, mundo da vida e estética”, “teoria crítica e educação”, “formação humana e exclusão social”. Este Grupo de Pesquisa tem suas sedes institucionais na Universidade de Passo Fundo (RS), com Claudio Dalbosco; na PUC (RS), com Nadja Herman; na Unijuí (RS), com José Pedro Boufleuer; na UFSM (RS), com Amarildo Trevisan; na UFPel (RS), com Avelino da Rosa Oliveira e Neiva Afonso Oliveira⁶. Os pesquisadores, vinculados ao Grupo de Pesquisa Racionalidade e Formação que apresentaram trabalhos científicos no GT Filosofia da Educação foram, por ordem cronológica de apresentação: Nadja Herman (1995), Avelino da Rosa Oliveira (1998), Amarildo Trevisan (2000, 2002, 2003 e 2007), Claudio Dalbosco (2003 e 2010), Catia P. Viero (2005, 2006 e 2009), Maiane Ourique (2007), José Pedro Boufleuer (1994, 2007) e Vitor Hugo Mendes (2007).

E as temáticas apresentadas e debatidas nas reuniões do GT Filosofia da Educação, que contribuições trouxeram para a sua história de 20 anos? Para fins de análise desta questão, dividi os trabalhos em **5 eixos temáticos**: 1. Educação/Formação; 2. Racionalidade Comunicativa e Consenso; 3. Epistemologia e Educação; 4. Ética e Educação ; 5. Estética e Educação.

1. Educação/Formação: Na verdade, todos ou quase todos os trabalhos apresentados e debatidos no GT Filosofia da Educação, de uma maneira ou de outra, se apresentam como análise, reflexão ou crítica de problemas educacionais. Porém, 13 desses trabalhos têm a questão da formação como seu centro de tensão. Para melhor abordá-los, organizei este eixo em 3 subeixos:

1.1. Formação: constituído por quatro trabalhos que têm como palavra-chave o conceito de formação, no alemão *Bildung*. Adorno associa o conceito de *Bildung* ao

⁶ Conforme: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0006708NWQZ7GS>.

processo de emancipação da burguesia a partir do final do século XVIII, que era também o tempo de Kant, Schiller, Humboldt, Herder e Goethe, entre outros. Diz o frankfurtiano: “[...] a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ADORNO, 2010, p. 13). Para Flickinger (2009), o “[...] fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro”, de Kant, é o fio condutor do conceito iluminista da *Bildung* (p. 65). Para Maas (2000), a filosofia, a literatura, a música, o pietismo, o processo educativo, tiveram um papel importante na construção da expressão *Bildung*. A noção de processo, enquanto sucessão de etapas encadeadas, que constituem o desenvolvimento do indivíduo em direção a um harmonioso conhecimento de si e do mundo, se torna uma das conotações marcantes da expressão *Bildung* e, com isso, se interpõe o diálogo com a educação (*Erziehung*), conceito também muito caro aos iluministas e ao mundo burguês. Eram conceitos diferentes, mas muito próximos: à educação (*Erziehung*) se atribuíam o sentido de uma ação dirigida, com objetivos bem definidos; e formação (*Bildung*) era entendida como resultado de um processo que não podia ser atingido apenas pela ação metódica; pressupunha a atividade espontânea do indivíduo ao longo do aperfeiçoamento (MAAS, 2000, p. 27-30). Para Giacóia Junior (2004), leitor de Nietzsche, mas também de Adorno, *Bildung* pode ser entendida como “formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, cultivo espiritual, cultura” (p. 4). Para este autor, pessoas cultivadas, bem formadas, em sentido próprio, são aquelas que têm “horizonte” e “sensibilidade espiritual” e, para tanto, exige-se delas “capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes específicos na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor” (p. 4).

Os trabalhos do GT 17, que se utilizam do conceito de formação, ou nele se fundamentam, são os seguintes: “A formação dos cidadãos à luz de alguns textos frankfurtianos”, escrito por Weber, 1996; “Teoria crítica e formação do trabalhador flexível: contradições e possibilidades de emancipação”, de Viegas, 2010; “Formação cultural e pluralidade de perspectivas entre outros (en)cantos das sereias”, de Ourique e Trevisan, 2007 e “Educação, racionalidade e formação: por um desencantamento dos conceitos”, escrito por Silva, 2011. Os objetivos dos trabalhos citados se manifestam no enfoque reflexivo sobre a formação do cidadão e do trabalhador em tempos de capitalismo global, na tensão do conceito de formação cultural com as inovadoras e aliantes facetas das indústrias culturais, na desconstrução do próprio

conceito de formação que se transformou em semiformação, temática do próximo eixo.

1.2. Semiformação: o conceito *Halbbildung* - criado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* (1944) e que se tornou mais conhecido e adotado a partir do ensaio educacional de Adorno *Theorie der Halbbildung* (1959), ora traduzido para o português como Semicultura (1996), ora como Semiformação (2010) e até como Pseudoformação -, pelo seu contraponto ao conceito de *Bildung*, é muito fértil seja como uma crítica abrangente ao deprecimento da formação que se desenvolveu em tempos de indústria cultural e de tecnologias digitais, seja para, a contrapelo, tensionar e compreender mais a fundo o próprio conceito de formação. Defensor da dialética negativa, em contraposição à dialética hegeliana, Adorno nomeia o seu ensaio *Teoria da semiformação* e não *Teoria da formação*. O título já contém o parâmetro intencional de sua análise: desenvolver reflexões que ajudem a detectar criticamente a realidade em que se transformou a formação cultural e não apresentar uma teoria positiva da formação cultural para superar as evidentes deficiências formativas. Adorno quer demarcar a contraposição entre formação cultural e semiformação. Esta não é a metade do caminho em direção àquela, e sim um obstáculo como que intransponível. Esclarece o frankfurtiano que “O entendido e experimentado medianamente - semi-entendido e semi-experimentado - não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29). A semiformação, para ele, passou a ser a forma dominante da consciência atual. A tradicional formação cultural se transformou, em pleno século XX, *na onipresença do espírito alienado*. Se esse é o processo histórico e regressivo da ideia de formação cultural, é esse processo que deve ser observado em sua negatividade e com rigor, e não o seu avesso (PUCCI, 2007).

São quatro os trabalhos do GT 17 que se utilizaram do termo *Halbbildung* como categoria-chave de análise. São eles: “Teoria da semicultura: elementos para uma proposta educacional” (PUCCI, 1994); “Educação, paranoia e semiformação” (BUENO, 2008); “Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola” (BUENO, 2006); “Reforma educacional e semiformação: aproximações críticas” (LASTÓRIA, 2011). Como se vê pelos títulos dos trabalhos, o substantivo *Halbbildung* é tensionado na perspectiva de se pensar uma proposta educacional crítica, como pano de fundo da alienação generalizada que se transforma em paranoia,

como um instrumento metodológico para se questionar a postura semiformativa do conteúdo e forma de uma revista de renome na área da educação e, também, como um instrumento crítico para se aproximar reflexivamente das reformas educacionais em nossos dias.

1.3 - Esclarecimento. *Aufklärung*, traduzido ora como esclarecimento, ora como iluminismo ou menos como ilustração, é um conceito central na concepção educacional dos frankfurtianos, principalmente de Adorno e Horkheimer, leitores e críticos de Kant. É claro que o conceito tem tudo a ver com o iluminismo, com o desenvolvimento da razão, das luzes, no século XVIII. Kant traz a potencialidade histórica e subjetiva desse termo para a Educação. Em seu famoso ensaio de 1783, o filósofo de Königsberg, ao responder à questão “o que é o esclarecimento”, assim se expressa: “[...] é a saída do homem de sua menoridade; é servir-se de si mesmo sem a direção de outrem; é saber ousar; é ter a coragem de fazer uso do próprio entendimento” (KANT, 1985, p. 100). Adorno e Horkheimer, no *Dialética do Esclarecimento*, ao analisarem o conceito *Aufklärung*, ao mesmo tempo em que destacam o impressionante desenvolvimento da razão, da técnica, da ciência, do esclarecimento, em pleno século XX, momento da Revolução das Máquinas, em que o homem soube fazer uso de sua razão e levou o progresso a horizontes nunca dantes imaginados, destacam também o lado sombrio do esclarecimento, a razão instrumental a serviço da dominação, da destruição, do capital, ou seja, as luzes que a modernidade resgatou do poder da teofania medieval e que se apresentava como um instrumento impar a serviço do progresso e do bem-estar da humanidade, progressivamente expande mais sua faceta de regressão, de desumanização; e a racionalidade volta a se aproximar do mito de onde pensava ter-se afastado para sempre. Mas o esclarecimento, a possibilidade de pensar com a própria cabeça, de falar com a própria boca, continuava presente entre os homens como um instrumento de resistência, de busca da autonomia, de construção da individualidade. É essa dimensão que os frankfurtianos resgatam de Kant e iluminam com suas reflexões a possibilidade de construção de novas experiências educativas, cerca de cento e cinquenta anos após o desaparecimento do filósofo da *Crítica da Razão Pura*.

Para Adorno, “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” e, continua o filósofo,

Se falo da educação após Auschwitz, tenho em mente dois aspectos: primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância; depois, o esclarecimento geral, criando um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição da barbárie” (ADORNO, 1986, p. 36-37).

Os trabalhos do GT Filosofia da Educação que postei no subeixo Esclarecimento são os seguintes: “A teoria da resistência de H. Giroux e a questão cultural” (ZUIN, 1994), em que o autor dialoga com o educador canadense sobre a aproximação de sua teoria da resistência com os conceitos de *Bildung* e de *Aufklärung* dos frankfurtianos. Nessa direção, o texto de Pucci (1994), “Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico”, em que o autor, com base nos escritos dos frankfurtianos, questiona o conceito de ideologia de Giroux, ao sobrevalorizar a dimensão positiva de tal conceito e de utilizá-lo na construção de um instrumento educacional crítico. Fazem ainda parte deste subeixo os textos “Para que Auschwitz não se repita”, de Abreu (1994) e “O sacrifício da corporeidade e dos sentidos no processo de construção do sujeito esclarecido”, de Rodrigues e Farias (2002); no primeiro a autora, com base em Adorno, retoma os elementos pedagógicos presentes do texto Educação após Auschwitz e resgata-os tendo como parâmetro de análise os problemas educacionais e sociais da contemporaneidade; no segundo, os autores, com base em Adorno e Horkheimer, retomam o conceito de esclarecimento e tentam mostrar como o processo de construção do sujeito tido como esclarecido, potencializado pela razão instrumental, marginalizou suas dimensões somáticas e, conseqüentemente, fez regredir os sentidos. Faz parte deste eixo, também, o texto “Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica”, de Nunes e Pereira (1994), em que as autoras retomam a dialética da razão e do mito e se propõem, a partir da tensão do conceito de esclarecimento, de sua ambivalência, resgatar elementos críticos e formativos nele presentes.

Na análise de Pagni e Dalbosco (2013), o tema da Formação começa a ganhar força nas exposições do GT Filosofia da Educação a partir de 2006 e se consolida como seu principal objeto de produção e de interlocução entre as diversas perspectivas debatidas. A Teoria Crítica da Sociedade colaborou nesta perspectiva apresentando, no período 2006 a 2012, 22 trabalhos, 5 deles abordando diretamente o tema da formação. Mas a preocupação com as reflexões sobre a educação enquanto *Bildung*

com a perspectiva frankfurtiana estão presentes desde o início do GT 17 e se prolongaram até 2012. No período pré 2006 foram apresentados e debatidos 8 trabalhos sobre formação com referenciais da Teoria Crítica. E já na primeira reunião do GT, em 1994, quando ainda era Grupo Especial, dos 8 trabalhos apresentados, 5 abordaram a temática da educação enquanto formação. Vinculados à Formação/Semiformação estão os conceitos de emancipação, resistência, conscientização, racionalidade, individualidade, de voltar-se ao sujeito, da tensão entre integração e autonomia. Cito Theodor Adorno:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [...] pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. [...] A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 1995, p. 143-144)

2- Racionalidade comunicativa e consenso é o título do segundo eixo temático-analítico: são dois conceitos básicos e complementares da filosofia de Habermas e fecundos na abordagem de questões educacionais contemporâneas. O pensador frankfurtiano propõe o consenso como a possibilidade de desenvolver saberes racionalmente aceitos que atendam à diversidade das culturas existentes. Sua compreensão é de que existe na linguagem um núcleo universal, no qual os participantes da interação conseguem, pela força do melhor argumento, chegar a um consenso válido para todos. Trata-se de uma unidade conquistada na multiplicidade de vozes que reconhece as diferenças e as identidades constituídas por meio de confrontação e discussão pública, e esse entendimento exige tolerância e respeito (VIERO; JANTSCH, 2005). Para os pensadores da Teoria Crítica, a principal tarefa da educação é o fortalecimento das formas de resistência aos processos de inculcação ideológica da indústria cultural, que se manifestam através das interações sociais intermediadas pela racionalidade instrumental. Para Habermas, a escola deveria ser um espaço público de acesso ao saber, capaz de interagir comunicativamente com os diversos setores estruturais da sociedade, em que a cultura provinda do mundo da vida de cada indivíduo seja exposta à crítica, para que se consolide uma ação voltada ao

entendimento (GOMES, 2006). Habermas propõe, pois, em resposta à instrumentalização da racionalidade moderna, uma racionalidade comunicativa. A base de validação, nesse caso, não seria mais o sujeito transcendental kantiano, monológico e solipsista, e sim os processos de entendimento intersubjetivo. Trata-se agora de uma razão dos atos de fala, que pressupõe sempre as figuras do eu, do outro e do mundo da vida. Assim, a teoria da ação comunicativa inscreve-se na pragmática universal, o mesmo acontecendo com as análises educacionais sob a ótica da racionalidade comunicativa. A educação é, pois, desenvolvida de natureza dialógico-problematizadora, avessa tanto à estagnação do saber docente quanto à passividade discente (ZASLAVSKY, 2006).

Cinco trabalhos compõem este subeixo: “A pragmática universal de Habermas e a apropriação da ideia de consenso pela educação”, de Viero e Jantsch, apresentado em 2005; “O consenso como perspectiva de emancipação: implicações educativas a partir da Teoria da Ação Comunicativa”, de Gomes, em 2006; “Racionalidade comunicativa e interação pedagógica: em busca de mediação”, de Zaslavsky, em 2006; “O sujeito da educação no horizonte da intersubjetividade comunicativa”, de Mendes, em 2007; e “Teoria crítica, esfera pública e formação política em Habermas”, de Gomes, em 2010.

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo. Em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma. (HABERMAS, 1993, p. 105)

3. Epistemologia e Educação é o terceiro eixo temático-analítico. Para Severino (1993), as temáticas centrais da Filosofia da Educação que constituem o âmbito epistemológico são as seguintes:

[...] a questão do estatuto da Filosofia da Educação; a educação e a construção do conhecimento; os paradigmas epistemológicos em educação; as situações de transmissão e apropriação do conhecimento; a questão do estatuto epistemológico da própria educação; a problemática da linguagem pedagógica e da clareza

conceitual do conhecimento educacional; a significação ideológica do discurso pedagógico. (p. 20)

São 10 os trabalhos do GT 17 fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade que analisam questões relacionadas ao eixo epistemológico. Por ocasião da 18^a. RA, em 1995, quando o Grupo de Estudos Filosofia da Educação se transformou em Grupo de Trabalho, duas apresentações desenvolveram questões relacionadas às bases epistemológicas da educação: “Conhecimento e educação à luz do paradigma da comunicação: uma abordagem a partir de Habermas” e “Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola”. Na primeira, Boufleuer (1995) aborda o problema do conhecimento na educação contrapondo dois paradigmas: o da filosofia da consciência, amparada em uma razão monológica em que a consciência individual se confronta com a realidade na tentativa de conhecer suas essências; e o da razão dialógico-processual, em que o conhecimento, produto de uma relação social argumentativa entre sujeitos, busca compreender o mundo objetiva e subjetivamente. Na segunda apresentação, Prestes (1995) mostra que a racionalidade e a subjetividade, que constituíram a base da justificação da educação moderna, entraram em crise em relação à emancipação pretendida, devido ao eclipse da razão e pelas contradições objetivas da sociedade e que a formulação habermasiana de racionalidade comunicativa indica a possibilidade de renovação da base justificadora da educação, por meio de uma ação racional que dê espaço à pluralidade e às diferenças. No texto de 2003, por ocasião da 26^a. RA, Dalbosco (2003) apresenta o tema “Ação humana e ação pedagógica”, inserindo sua argumentação no contexto de uma teoria da ação de procedência filosófica, mas também de alcances pedagógicos. Para ele, a filosofia não pode abrir mão de ser “guardiã da racionalidade”, mas, para poder dialogar produtivamente com a pedagogia, não pode mais assumir um conceito “forte” e, ao mesmo tempo, “estreito”, de razão e que, por sua vez, a ação humana é um conceito produtivo para se pensar um aspecto nuclear e característico da pedagogia, a saber, o conceito de ação pedagógica.

Na 21^a. RA, de 1998, Oliveira (1998) examina a questão epistemológica da educação a partir de um outro frankfurtiano: “O problema da verdade e a educação: uma abordagem a partir de Horkheimer”. O autor procura demonstrar, com base no artigo “Sobre o problema da verdade”, que Horkheimer, ao analisar a educação, não abre

mão da força da razão e postula a atitude teórico-prática de uma verdade objetiva, conduzida por uma razão que se olha criticamente.

Nas 29^a. RA, em 2006 e na 30^a. RA, em 2007, quatro outros trabalhos são apresentados no GT 17 vinculados a questões epistemológicas: “A educação entre a verdade e a justificação” (VIERO, 2006); “O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante” (BOUFLEUER, 2007); “A hermenêutica como método empírico de investigação” (WELLER, 2007) e “Adorno e o pós-moderno” (LOUREIRO, 2007). No primeiro texto, Viero (2006), fundamentada na obra “Verdade e Justificação”, de Habermas, por ele revisada a partir de críticas recebidas, se propõe a discutir uma forma de conduzir a fundamentação racional do campo discursivo para o âmbito da ação, com consequências práticas para a educação. Assim sendo, o consenso pragmático proposto pelo pensador se coloca como *telos* linguístico ligado ao campo da ação, no qual a educação pode acontecer enquanto fenômeno evolutivo da humanidade. No texto seguinte, Boufleuer (2007) questiona a noção da Pedagogia como um fazer instrumental, derivado de princípios estabelecidos fora dela e, em contraposição, procura caracterizar a constituição da pedagogia como um fazer auto-fundante, em que ela mesma, no encontro de educadores e educandos, produz o próprio sentido e o conteúdo do seu fazer. Por sua vez Weller (2007), tomando como ponto de partida a necessidade de estudos sobre a reconstrução das bases filosóficas das abordagens teórico-metodológicas de caráter qualitativo no campo das ciências sociais e da educação, se propõe a analisar a contribuição da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann, vinculado à teoria crítica, investigando sua origem, seus princípios, normas de interpretação e seu potencial crítico-analítico para abordar questões educacionais. Ainda em 2007, por ocasião da 30^a. RA. da ANPEd, Loureiro (2007), em contraposição à afirmativa de que a Teoria Crítica da Sociedade estaria na raiz do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, analisa os elementos constitutivos da filosofia de Theodor Adorno, bem como suas contribuições reflexivas à formação educacional, defendendo posição contrária e justificando-a.

E no final da primeira década do século XXI, são apresentados mais dois trabalhos sob o enfoque do eixo epistemológico: “A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade contemporânea de crítica e de objetividade nas pesquisas em educação” (VIERO, 2009) e “Educação, reificação e reconhecimento” (DALBOSCO,

2010). No texto de 2009, por ocasião da 32^a. RA da ANPEd, Viero questiona a forma pulverizada, carente de referencial teórico-metodológico e de avaliação crítica, da produção científica na educação, decorrentes da crítica à razão iluminista e do perspectivismo interpretativo, e traz a proposta da racionalidade comunicativa de Habermas como possibilidade de resgatar a crítica e a objetividade das pesquisas na educação e, assim, garantir maior qualidade às produções científicas, sem perder de vista as particularidades, mas na comunhão com o coletivo. Já no texto de 2010, na 33^a. RA. da ANPEd, Dalbosco, baseando-se nas análises do pensador alemão Axel Honneth sobre a teoria do reconhecimento como forma principal da sociabilidade humana, defende a hipótese de que um conceito crítico de educação deve sustentar-se na recusa decidida de qualquer forma de reificação.

Pelas propostas dos trabalhos relacionados ao eixo Epistemologia e Educação percebemos nos autores, particularmente fundamentados por Habermas, mas também por Horkheimer, Oevermann e Adorno, estudos e reflexões sobre as relações verdade e educação, conhecimento e educação, reconhecimento e educação, racionalidade e educação, autofundamentação da ciência da educação, ação humana e ação pedagógica, objetividade nas pesquisas em educação, hermenêutica objetiva e educação, modernidade e educação. Ou seja, as teorias dos pensadores frankfurtianos foram estudadas e analisadas como referenciais para iluminar e ajudar a refletir sobre os problemas epistemológicos e formativos que atingem a realidade educacional brasileira contemporânea.

4. Ética e Educação: Um segundo campo temático da Filosofia da Educação, na concepção de Severino (1993), diz respeito ao âmbito axiológico, ligado à prática educacional, que envolve valores éticos, estéticos e políticos, cujas temáticas são destacadas:

[...] o sentido da educação como prática social; relações entre educação e trabalho (as finalidades técnico-profissionais da educação); as implicações políticas da prática educacional (relações de poder, a construção da cidadania e da democracia); relações entre educação e prática cultural (as diversas dimensões culturais da existência em suas relações com a educação); a significação ética da educação e a dimensão estética da pedagogia. (p. 21)

No eixo axiológico Ética e Educação foram debatidos 9 trabalhos com fundamentação na Teoria Crítica da Sociedade. O primeiro, “A influência de Piaget sobre a

concepção de desenvolvimento moral e evolução social de Habermas” (CRESO, 1994), foi apresentado na primeira reunião científica do GT, em 1994, por ocasião da 17ª RA. Não tive acesso ao texto e nem mesmo a seu resumo, mas, me parece, que seu objetivo se manifesta claramente no título que o nomeia. O segundo trabalho é de 2001, por ocasião da 24ª RA: “Ética e a educação para a sensibilidade em Horkheimer”, de Silva (2001) e tem como objeto a crítica de Horkheimer à racionalidade instrumental e os elementos decorrentes desta crítica para se pensar uma educação para a sensibilidade que se contraponha à “apatia”, à “frieza” e à “crueldade” que, em grande medida, caracterizam o comportamento dos indivíduos na sociedade contemporânea. Três anos depois, na 27ª RA., o mesmo autor apresenta um outro trabalho, que continua o diálogo de Horkheimer com Schopenhauer na formação ética contemporânea: “Educação e compaixão: considerações a partir de Max Horkheimer” (SILVA, 2004). Segundo ele, o frankfurtiano, em seus escritos tardios, busca construir uma ética, que tenha como móvel a compaixão, a não adesão à crueldade, a luta contra a indiferença diante da dor e do sofrimento dos indivíduos. Por sua vez, Souza (2005), no texto “Ética, ciudadanía y educación para la tolerancia: una aproximación al pensamiento de Jünger Habermas”, vai buscar amparo em outro frankfurtiano para analisar o tema da formação ética como exigência de nossos dias para a vida reta na *pólis*. Com fundamentos na teoria do estado e da cidadania de Habermas, busca o autor detectar caminhos para uma convivência ética que considere a tolerância como um valor formativo do cidadão.

Os outros 5 trabalhos do eixo Ética e Educação foram apresentados nas reuniões de 2011 e 2012. Câmara (2011), no texto “Ética, educação e diversidade: diálogos possíveis a partir de Habermas e Kohlberg”, apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de uma educação moral que tenha como pressuposto a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas e, em especial, no contexto escolar, e apresente propostas de solução para os dilemas morais referentes à injustiça, ao preconceito e à discriminação vigentes no cotidiano dessa instituição. Na reunião anual de 2012, Bueno, no texto “Dialética da diferença” analisa de um lado, com a ajuda de Adorno e Horkheimer, a recepção negativa à produção de estereótipos e preconceitos de natureza étnica, racial e de gênero, a partir do conceito de *unheimlich* (estranho), de Freud. De outro lado, analisa também, a partir de Pierucci e de outros pensadores, a recepção positiva da bandeira das diferenças pelos movimentos sociais, para, a seguir, com base na Dialética Negativa de Adorno, problematizar ambos os

tipos de recepção da diferença, como possível via de mediação entre a particularidade empírica e a universalidade conceitual. Fenerich, também em 2012, debate seu trabalho “Possibilidades e limites da comunicação na formação ética, moral e política”. Discute a autora a temática com base no reconhecimento de que a vida humana possui um sentido, que deve ser orientado por princípios justos e realizado por projetos em comum. E, a partir de um diálogo entre Habermas e Benjamin, afirma que o sentido é uma condição moral vital, e que, sem ele, a razão, objetivada em formas jurídicas, não conta com a força necessária para encaminhar os problemas que afetam a vida de homens hoje. Para a autora, o foco de uma formação ética, moral e política deve voltar-se para o problema da constituição do sentido. Loureiro (2012), por sua vez, debate a problemática “A dimensão filosófico-amorosa da atividade docente: uma leitura teórico-crítica do conceito de amor”. O trabalho analisa o conceito de amor pela mediação da filosofia teórico-crítica de Adorno e esboça possíveis desdobramentos para conceber a dimensão erótica do processo educativo. As considerações adornianas sobre o amor se constroem na te(n)são entre a psicanálise e a teoria marxiana. A experiência amorosa relaciona-se ao reconhecimento do outro como aquele que estrutura a existência humana. Nesses termos, significa, de um lado, estar a contrapelo da lógica da troca que permeia as relações humanas no capitalismo e, de outro, envolver-se no trabalho de elaboração do passado, entendido como crítica social. Essa perspectiva tem o mérito de trazer para o campo educacional uma alternativa diferente da que reduz o amor a um sentimento imediato de afeição entre os sujeitos escolares. Também evoca o enfrentamento de tabus relativos à história do magistério e da instituição escolar. Além disso, trata a ação de amar como experiência formativa que envolve conhecimento e esforço. E, finalmente, Giovanazzo Jr. desenvolve o tema “Educação das novas gerações: experiência obstruída e conformação moral”, em que, com base na categoria indústria cultural, analisa o fato de a educação em geral e a escola em particular contribuírem para a afirmação da ordem social burguesa em par com a indústria cultural, porque esta incorporou práticas e preocupações que antes eram prerrogativas da pedagogia, tais como a educação ambiental, os comportamentos politicamente corretos e questões ligadas à sociabilidade. Sugere que esse fenômeno pode ser interpretado como pedagogização da cultura e que do mesmo modo que os educadores, os agentes da indústria cultural consideram-se responsáveis pela educação das novas gerações.

Como se vê, são nove trabalhos que se preocupam com a formação ética do indivíduo na luta contra a frieza burguesa, na exigência da tolerância para se viver corretamente na sociedade, no respeito à diversidade e à diferença, particularmente na escola, na constituição do sentido como condição moral vital, na ação de amar como experiência formativa, na luta contra o conformismo generalizado que, com a ajuda da indústria cultural, cada vez mais ingressa nas salas de aula. A citação de Adorno, na Dedicatória do livro *Minima moralia*, ratifica as análises éticas elaboradas acima:

Em face da concórdia totalitária que apregoa imediatamente como sentido a eliminação da diferença, é possível que, temporariamente, até mesmo algo da força social de libertação tenha-se retirado para a esfera individual. Nela a teoria crítica se demora e isso não somente com má consciência. (1992, p. 10)

5. Estética e Educação é o último dos eixos que congregam as apresentações dos trabalhos que se fundamentam no referencial da Teoria Crítica da Sociedade em seus primeiros vinte anos de existência. De acordo com Severino (1993) possui este também, o estético, um parâmetro axiológico. São 6 os textos que o compõem. O primeiro, apresentado ainda em 1994, por Siqueira, “Filosofia da Educação na Teoria Crítica de T. W. Adorno: a concepção de arte como a plena experiência educacional da sociedade”, se fundamenta nas reflexões estéticas de pensador e músico frankfurtiano, analisa a tensão e a complementação entre estética e filosofia e vê na experiência estética um elemento essencial para a formação da sensibilidade e da racionalidade crítica do educador e do educando. Cito Adorno, em sua *Teoria Estética*: “A filosofia e a arte convergem no seu conteúdo de verdade: a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico” (1982, p. 201).

Nos inícios dos anos 2000, Trevisan apresenta três trabalhos embasados na perspectiva estética e interligados entre si. No primeiro, de 2000, “O potencial metafórico da mimesis para a educação na teoria da ação comunicativa”, o autor propõe a utilização de metáforas visuais para auxiliar a compreensão do potencial do conceito de *mimesis* para a educação, na teoria da ação comunicativa. Analisa a passagem do conceito de *mimesis* da arte da antiguidade clássica para a modernidade,

tendo como parâmetro a obra de arte “A Escola de Atenas”, de Rafael Sanzio; e, ao mesmo tempo em que incorpora a historicidade do termo de maneira crítica, acentua seus benefícios reflexivos para a educação no contexto da pragmática formal da linguagem. No segundo texto, de 2002, “Formação cultural e educação: leitura de imagens”, Trevisan, frente à crise da formação cultural iluminista gerada pelo descrédito trazido pelo discurso pós-moderno, propõe-se a retomar um diálogo interrompido, desobstruir os poros da racionalidade comunicativa, e repensar a expectativa de uma formação auto-regulada da espécie humana. No mundo da cultura hodierna, em que novas metáforas estão em evidência no campo formativo, disputando espaços/tempos, é importante examiná-las criticamente, pensa o autor, na busca de um consenso histórico e não absoluto. Para este autor, a metáfora da *águia veloz*, que voa mais alto para ter a visão de conjunto, a fim de enxergar com mais nitidez a qual ponto estratégico efetivamente ela deva atacar, está mais de acordo com a ideia da educação como formação da vontade esclarecida. Urge, pois, através dessas imagens, recuperar a base estética do conhecimento operado nas instituições educativas, aproximar a ciência da arte, o raciocínio lógico da expressividade artística, para que o aluno possa, enfim, conceber o conhecimento como algo tão belo e prazeroso quanto o ato de admirar uma boa pintura. No terceiro texto, de 2003, em continuidade aos textos anteriores, Trevisan apresenta a “Ideia para um ensino de filosofia por imagens”. Neste trabalho, o autor busca inspiração nas contribuições das *imagens estéticas* para diluir as resistências da dominação do *império do conceito*. O intuito básico é o de renovar a discussão sobre o ensino de Filosofia, a partir do referencial das imagens estéticas utilizadas na linguagem. Elas podem servir como estratégias para acessar melhor o conteúdo interpretativo do texto e podem auxiliar a liberação das contradições a que ficou submetida a discussão, presa muitas vezes aos didatismos rígidos e às abstrações e brutalidades do conceito.

Complemento os textos de Trevisan com uma citação de Adorno (1982):

Quanto mais compactamente os homens cobriam o que é diferente do espírito subjetivo com a rede das categorias, tanto mais profundamente se desabituarão da admiração perante esse *outro* e, com familiaridade crescente, se frustrarão da estranheza. A arte, como que numa gesticulação bem fatigada, procura, debilmente, reparar isso. Leva *a priori* os homens à admiração, como outrora Platão exigia da filosofia, que se decidiu pelo contrário. (p. 195)

Os dois outros trabalhos poderiam estar arrolados no eixo Epistemologia e Educação ou neste mesmo, Estética e Educação. Optei por relatá-los aqui, pois refletem a importância da estética na constituição da experiência educacional. No primeiro, “A dimensão estética, a linguagem e a comunicação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno”, Pagni (2004) se propõe a analisar as argumentações de Dewey e de Adorno sobre a dimensão estética da experiência educativa, assim como a compreensão dos limites e das possibilidades do significado atribuído a essa experiência pela linguagem e por sua comunicação na sociedade. O texto mostra ainda que mesmo relativizando a associação da racionalidade instrumental ao pragmatismo, as divergências entre Dewey e Adorno continuam marcantes nessas questões. Se Dewey vem sendo retomado no debate filosófico e educacional contemporâneo, pelo seu pensamento sobre a pragmática da linguagem e para o desenvolvimento de uma qualidade estética da experiência educativa, é importante que seu pensamento, tanto quanto o de Adorno, deva ser recuperado na atualidade enquanto uma das perspectivas em jogo no debate filosófico contemporâneo. Por outro lado, o texto de Markert (2007), “Teoria Crítica, formação estética e educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo”, se propõe a problematizar o conceito de professor crítico-reflexivo, que é desafiado a submeter à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos e, a partir das contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, trabalhar com um novo conceito, o de professor reflexivo-transformativo, que se caracterizaria pela sua capacidade de, apoiado em uma concepção crítica da reflexibilidade, ir além da imediatidade e pensar sobre as questões educacionais que atingem a escola, a educação, a sociedade. Para o autor, o trabalho do professor é sempre vinculado aos contextos políticos e socioculturais; ele é imbuído da dialética entre ação instrumental e comunicativa, e precisa do contexto teórico de uma cultura crítica para conquistar sua autonomia. Neste sentido, as contribuições das reflexões estéticas de Adorno - particularmente na reconstrução dialética da obra de arte, pelo intérprete, que ao fazê-lo, se aproxima da “lógica de ação do artista” - caminham na perspectiva da formação da experiência estética, que se recusa à adaptação mercadológica da indústria cultural. Para o autor, encontramos nesta experiência a base de uma “pedagogia socrática” para a educação emancipatória, que é indispensável para a formação do professor crítico, reflexivo e transformativo.

A importância da experiência estética na formação dos educadores e dos educandos é uma assertiva admitida por todos os que se preocupam com a educação, desde os elaboradores dos parâmetros curriculares até os que ministram as disciplinas referentes à arte nos cursos superiores e também nas escolas da formação fundamental. Até o personagem de Goethe, Wilhelm Meister, quando deixou a administração dos negócios da família e foi em busca de uma formação espiritual, o primeiro caminho que ele percorreu foi o do teatro, desde as peças dos mambembes até as maravilhas de Sheskepeare. A presença da música, dos contos literários, das obras de arte na escola e na sociedade, não apenas como artefatos que nos levam ao êxtase, às emoções, mas, sobretudo, como elementos que nos desafiam a pensar, a conhecer e a criticar a realidade empírica de onde provém, em contraposição às manifestações da indústria cultural, nos educa criticamente, eleva nosso espírito, propicia expressões de solidariedade, nos traz conhecimentos mais sólidos e pertinentes. Para Adorno (1982), “[...] a genuína experiência estética deve tornar-se filosofia ou, então não existe” (p. 202) e ainda

O conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objetiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão filosófica. Isto, e nada mais, é que justifica a estética. (1982, p. 198).

Considerações Finais

Algumas observações se fazem importantes ao final deste texto: Há inúmeros grupos de pesquisa no Brasil que trabalham com a Teoria Crítica e a Educação, cuja subárea de estudos é a Filosofia da Educação ou se aproximam dela e que ainda não debateram suas pesquisas em nosso GT. Há outros grupos da Filosofia, da Estética, da Teoria Literária, das Ciências Sociais, da Comunicação, da Psicologia e de outras áreas no Brasil que se fundamentam em suas pesquisas na Teoria Crítica da Sociedade. Há diversos grupos de Pesquisa que dialogam com Walter Benjamin, com Marcuse em suas investigações científicas, particularmente na Filosofia, na Teoria Literária, na Educação. Como também há pesquisadores no Norte, no Nordeste e no Centro Oeste, especialmente nas áreas das ciências humanas e sociais, que dialogam com a Teoria Crítica em suas investigações; apenas não são filósofos da educação ou se o são ainda não participaram de nosso GT. E ainda mais uma observação: os colegas que apresentaram trabalhos em nosso GT, vinculados à teoria crítica,

participaram ativamente da construção de um “terreno de interlocuções” entre as várias perspectivas filosóficas sobre temas comuns da educação, e dos debates capazes de garantir certa pluralidade de ideias, que, no dizer de Valle e Kohan, citados no texto de Pagni e Dalbosco (2013), se tornou a preocupação central do GT nessa sua história de 20 anos de vida.

Merece, pois, destaque e consideração a participação quantitativa e qualitativa de trabalhos científicos, sob o referencial teórico frankfurtiano, nos primeiros vinte anos do GT Filosofia da Educação, para fundamentar análises e reflexões sobre problemas e manifestações educacionais sob diferentes e importantes eixos analíticos: educação enquanto formação humana; consenso e racionalidade comunicativa no processo formativo; a epistemologia a serviço do conhecimento e da pesquisa educacional; a formação ética do indivíduo; a experiência estética na formação da racionalidade e da sensibilidade. Nessa perspectiva, dialogo com Albuquerque e Dias (2012), em artigo já citado, comentando uma de suas conclusões. Na análise que os autores fizeram dos resumos dos 225 trabalhos apresentados nos primeiros quinze anos do GT Filosofia da Educação, afirmam que 68 deles ficou por conta do eixo pensadores de filosofia (p. 11); e nessa direção se expressam nas Considerações Finais:

Organizados em eixos temáticos, a maior ênfase esteve nos trabalhos estruturados a partir da ótica de um pensador ou filósofo. Assim, a filosofia é menos entendida como forma de abordagem, modo específico de pensar ou ferramenta do pensamento do que como a explanação das ideias de um determinado pensador ou filósofo, fato este que tem sido apontado em diversos estudos da área. (p. 15)

Como minha pesquisa foi apenas sobre os 43 trabalhos apresentados no GT 17 sob o referencial teórico frankfurtiano, não tenho o que discordar dos autores. Teria sim se eles colocassem entre os 68 trabalhos as apresentações sobre questões educacionais que tiveram como referenciais Habermas, Adorno, Horkheimer, Benjamin, Oevermann e Honneth, pois em minha avaliação, o diálogo com tais pensadores nos trabalhos não se deu com o objetivo de explicar, defender, divulgar suas teorias e sim no intuito de compreender a fundo suas ideias, mergulhar nelas, e desenvolver o exercício de confrontá-las com os problemas educacionais da realidade brasileira contemporânea para observar se elas ainda são válidas ou não, se são atuais ou não para compreendê-los. Tentar enquadrar os problemas educacionais nos conceitos dos

pensadores é ideologizar, hipostasiar suas teorias e debilitar o conhecimento. São os objetos que devem ser interpretados, que devem dizer o que são. A função das luzes conceituais é iluminá-los para eles se expressarem.

Mas o diálogo com Albuquerque e Dias (2012) continua, pois ainda nas Considerações Finais, os autores enfatizam:

A concentração da produção do GT no pensamento de filósofos europeus, em detrimento do pensamento filosófico local, é indício de uma relação geográfico-ideológica que tende a delimitar a Europa como o centro da história mundial e da filosofia. Nesse sentido, um dos desafios que se coloca ao GT é a descolonização da própria reflexão filosófica, tal como sugere o filósofo Enrique Dussel. (p. 18)

Penso que os autores têm razão ao admitirem que os conceitos, por serem abstratos e universais, não conseguem captar a densidade das tensões históricas dos fenômenos educacionais, embora se esforcem com todas as artimanhas para conseguir fazê-lo. É essa a intencionalidade da filosofia. E que, historicamente, realidades sociais diferentes – pela situação socioeconômica, pelas forças produtivas, pela formação social e cultural – podem exigir conceitos específicos para captá-las em suas contradições. E que, na verdade, nossas reflexões filosóficas se servem quase que exclusivamente de categorias provindas ou da cultura ocidental europeia ou da civilização tecnológica norte-americana. E Dussel nos mostra um modelo de como construir conceitos a partir de uma realidade periférica, explorada, marginalizada, sem perder a inspiração filosófica ocidental.

Mas os autores não têm razão, pois os conceitos mesmo provindos de outra cultura ou civilização, a realidade histórica de onde se originam tem um pano de fundo comum com a realidade em que se desenvolvem nossos desafios educacionais: a origem greco-latina da lógica e da dialética que guia nossas argumentações; os valores éticos cristãos que conduzem nossas ações; o capitalismo globalizado que nos envolve a todos, europeus e americanos do norte e do sul; as tecnologias digitais que expandem nossos contatos e cultura e restringem e funcionalizam nossas ideias. E ainda mais: os conceitos não são criados de uma vez por todas; eles também têm uma história; podem se desenvolver, como podem se enfraquecer, morrer; e conceitos criados em outra realidade podem receber roupa nova no confronto com outras tensões. Então, servir-se de teorias de autores europeus ou americanos não significa necessariamente ser colonizados por eles.

Referências

- ABREU, C. B. de M. Para que Auschwitz não se repita. In: Relatório da 17ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1994, p. 185-190.
- ADORNO, T. W. Mínima moralia - reflexões a partir da vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T. W. Educação – Para Quê? In: ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Trad. de Wolfgang Leo Maar. RJ: Paz e Terra, 1995, p. 139-154.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. Trad. de Aldo Onesti. In: COHN, Gabriel. Theodor W. Adorno. Sociologia. SP: Ática, 1986, p. 33-45.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Trad. De Newton Ramos-de-Oliveira. In Educação & Sociedade, ano XVII, n. 56, Campinas: Editora Papyrus, dez/1996, p. 388-411.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. In PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luis Antônio Calmon Nabuco; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W. Teoria Estética. Trad. de Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1982.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. Trad. de Guido Antonio de Almeida. RJ: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ALBUQUERQUE, M.B.B.; DIAS, A.S. Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPED: balanços e desafios. Revista Diálogo Educacional. Curitiba: PUC/PR, v. 12, n. 35, p. 233-252, jan./abr. 2012.
- BOUFLEUR, J. P. Conhecimento e educação à luz do paradigma da comunicação: uma abordagem a partir de Habermas. In: Boletim ANPED, n. 1, set./1995, 18ª. RA. da ANPED, Caxambu, MG, 1995, p. 64-67 (com resumos)
- BOUFLEUR, J. P. O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante. In: 30ª. RA. da ANPED. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3338--Int.pdf>>.
- BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista nova escola. In: 29ª. RA. da ANPED. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2051--Int.pdf>>.
- BUENO, S. F. Educação, paranoia e semiformação. In: 31ª. RA. da ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-3989--Int.pdf>>.
- BUENO, S. F. Dialética da diferença. In: 35ª RA, da ANPED, Natal, RN, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-1399_res.pdf.
- CÂMARA, L. C. da S. Ética, educação e diversidade: diálogos possíveis a partir de Habermas e Kohlberg. In: 34ª. RA. da ANPED, Porto de Galinhas, PE 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=125:trabalhos-gt17-filosofia-da-educacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59>.
- CRESO, F. A influência de Piaget sobre a concepção de desenvolvimento moral e evolução social de Habermas. In: Relatório da XVII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1994, p. 185-190.

DALBOSCO, C. A. Ação humana e ação pedagógica. In: 26^a. RA. da ANPEd. Caxambu, MG, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>.

DALBOSCO, C. A. Educação, reificação e reconhecimento. In: 33^a. RA. da ANPEd, Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT17-6015--Res.pdf>>.

FENERICH, C. Possibilidades e limites da comunicação na formação ética, moral e política. In: 35^a. RA. da ANPEd, Natal, RN, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-2155_res.pdf>.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo, RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 64-80.

GIACÓIA JUNIOR, O. A Educação em Nietzsche e Adorno. In: Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação. Piracicaba: UNIMEP, 2004. (publicação interna)

GIOVINAZZO JR, C. A. Educação das novas gerações: experiência obstruída e conformação moral. In: 35^a. RA. da ANPEd, Natal, RN, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-1513_res.pdf>.

GOMES, L. R. O consenso como perspectiva de emancipação: implicações educativas a partir da Teoria da Ação Comunicativa. In: 29^a. RA. da ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1712--Int.pdf>>.

GOMES, L. R. Teoria crítica, esfera pública e formação política em Habermas. In: 34^a. RA. da ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT17-6591--Int.pdf>>.

LASTÓRIA, L. A. C. N. Reforma educacional e semiformação: aproximações críticas. In: 34^a RA da ANPEd. Natal, RN, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT17/GT17-176%20int.pdf>>.

LOUREIRO, R. Adorno e o pós-moderno. In: 30^a. RA da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3604--Int.pdf>>.

LOUREIRO, R. A dimensão filosófico-amorosa da atividade docente: uma leitura teórico-crítica do conceito de amor. In: 35^a. RA. da ANPEd, Natal, RN, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-1743_res.pdf>.

HABERMAS, J. Passado como futuro. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999^a.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1999b.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2000.

HORKHEIMER, M. Filosofia e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER; ADORNO. Os Pensadores: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 69-78.

MAAS, W. P. O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

KANT, I. Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? In: Textos Seletos (edição bilíngue). Petrópolis: Vozes, 1985.

MARKERT, W. L. Teoria Crítica, formação estética e educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo. In: 30ª RA. da ANPEd, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-2955--Int.pdf>>.

MENDES, V. H. O sujeito da educação no horizonte da intersubjetividade comunicativa. In: 30ª. RA. da ANPEd, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3378--Int.pdf>>.

NUNES, M. F. R.; PEREIRA, R. M. R. Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: Relatório da 17ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1994, p. 185-190.

OLIVEIRA, A. R. O problema da verdade e a educação: uma abordagem a partir de Horkheimer. In: Programas e Resumos da 21ª. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1998, p. 89-90 (com resumos).

OURIQUE, M. L. H.; TREVISAN, A. L. Educação. Formação cultural e pluralidade de perspectivas entre outros (en)cantos das sereias. In: 30ª. RA. da ANPEd, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3095--Int.pdf>>.

PAGNI, P. A. A dimensão estética, a linguagem e a comunicação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno. In: 27ª. RA da ANPEd, Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt17/t178.pdf>>.

PAGNI, P. A.; DALBOSCO, C. A. As produções do GT-17 da ANPEd e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil. Site da ANPEd/ Grupos de Trabalhos/GT 17/Histórico, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-17?m=17>>.

PRESTES, N. H. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. In: Boletim ANPEd, n. 1, set./1995, 18ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1995, p. 64-67 (com resumos).

PUCCI, B. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. In: Relatório da 17ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1994, p. 185-190.

PUCCI, B. Teoria da semicultura: elementos para uma proposta educacional. In: Boletim ANPEd, n. 1, set./1995, 18ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1995, p. 64-67 (com resumos).

PUCCI, B. Anotações sobre Teoria e Práxis Educativa. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (Orgs.). Dialética Negativa, Estética e Educação. Campinas: Alínea, 2007, p. 141-152.

RODRIGUES, L. A.; FARIAS, M. N. O sacrifício da corporeidade e dos sentidos no processo de construção do sujeito esclarecido. In: 25ª. RA. da ANPEd. Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/programacaogts/programacaogt17.doc>>.

SEVERINO, A. J. Proposta de um universo temático para a investigação em filosofia da educação: as implicações da historicidade. Perspectiva, Florianópolis, v. 11, n. 19, 1993, p. 11-27.

SILVA, A. S. Educação, racionalidade e formação: por um desencantamento dos conceitos. In: 34^a. RA. da ANPEd. Natal, RN, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT17/GT17-956%20int.pdf>>.

SILVA, D. J. Ética e a educação para a sensibilidade em Horkheimer. In: 24 RA. da ANPEd, Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt1712>>.

SILVA, D. J. Educação e compaixão: considerações a partir de Max Horkheimer. In: 27^a. RA. da ANPEd, Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>.

SIQUEIRA, A. C. Filosofia da Educação na Teoria Crítica de T. W. Adorno: a concepção de arte como a plena experiência educacional da sociedade, In: Relatório da 17^a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1994, p. 185-190.

SOUZA, M. G. A. Ética, ciudadanía y educación para la tolerancia: una aproximación al pensamiento de Jünger Habermas. In: 28 RA. da ANPEd, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>.

TREVISAN, A. L. O potencial metafórico da mimesis para a educação na teoria da ação comunicativa. In: 23^a. RA. da ANPEd. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1715t.PDF>>.

TREVISAN, A. L. Formação cultural e educação: leitura de imagens. In: 25^a. RA. da ANPEd, Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp251.htm#gt17>>.

TREVISAN, A. L. Ideia para um ensino de filosofia por imagens, 2003. In: 26^a. RA. da ANPEd. Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>.

VIEGAS, M. F. Teoria crítica e formação do trabalhador flexível: contradições e possibilidades de emancipação. In: 33^a. RA. da ANPEd. Porto de Galinhas, PE, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT17-6207--Int.pdf>>.

VIERO, C. P.; JANTSCH, A. P. A pragmática universal de Habermas e a apropriação da ideia de consenso pela educação. In: 28^a. RA da ANPEd, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>.

VIERO, C. P. A educação entre a verdade e a justificação. In: 29^a. RA da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1696--Int.pdf>>.

VIERO, C. P. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade contemporânea de crítica e de objetividade nas pesquisas em educação. In: 32^a. RA da ANPEd, Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5162--Res.pdf>>.

WEBER, W. L. O mosquito e a vidraça: a formação dos cidadãos à luz de alguns textos frankfurtianos. In: Programa da 19^a. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1996, p. 88-90 (com resumos).

WELLER, W. J. A hermenêutica como método empírico de investigação. In: 30^a. RA da ANPEd, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3288--Int.pdf>>.

WIGGERSHAUS, R. A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política. Trad. de Lilyane Deroche-Gurgel e Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZASLAVSKY, A. Racionalidade comunicativa e interação pedagógica: em busca de mediação. In: 29^a. Ra. da ANPEd, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1845--Int.pdf>>.

ZUIN, A. Á. S. A teoria da resistência de H. Giroux e a questão cultural. In: Relatório da 17^a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1994, p. 185-190.