

# TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS ATUAIS DE PESQUISA NO BRASIL E NA ALEMANHA\*

*CRITICAL THEORY OF EDUCATION: current experiences  
of research in Brazil and Germany*

*TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN: experiencias  
actuales de la investigación en Brasil y Alemania*

LUIZ ROBERTO GOMES

Prof. Dr. do Dep. Educação e do Programa de Pós-graduação  
em Educação da UFSCAR

*luizroberto.gomes@gmail.com*

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

**PALAVRAS-CHAVE:** TEORIA CRÍTICA, ADORNO, BRASIL, ALEMANHA

**ABSTRACT** The critical theory of society, such as Max Horkheimer argued in 1937 in "Traditional and Critical Theory", is based on two basic principles of social theory: the critical behavior and the orientation towards emancipation. These principles provide the basic perspective of critical theory of education, according to Theodor W. Adorno analysis – for instance in *Theorie der Halbbildung* and the essays collected in *Erziehung zur Mündigkeit*. This paper presents some thoughts based on researches recently carried out in Brazil and Germany.

**KEYWORDS:** CRITICAL THEORY OF EDUCATION; THEODOR ADORNO; BRAZIL; GERMANY

**RESUMEN** La teoría crítica de la sociedad, como explica Max Horkheimer, en el artículo "Teoría tradicional y teoría crítica" de 1937 se basa en dos principios básicos de la teoría social: comportamiento crítico y la orientación para la emancipación. Este principios también subyacen a la perspectiva de la teoría crítica de la educación, de acuerdo con el análisis de Theodor Adorno, en *Theorie der Halbbildung* (Teoría de formación - 1959) y los ensayos que componen el libro *Erziehung zur Mündigkeit* (Educación y Emancipación

---

\* Esta é uma versão revista e ampliada do artigo "A perspectiva crítica e emancipatória da teoria crítica da educação", que fora publicado no volume 6 da *Revista Constelaciones* – Revista Espanhola de Teoria Crítica.

- 1971). El texto también presenta algunas reflexiones sobre las investigaciones recientes llevadas a cabo en Brasil y Alemania.

**PALABRAS CLAVE:** TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN; ADORNO, BRASIL, ALEMANIA

## INTRODUÇÃO

A Teoria Crítica da Sociedade, como nos esclareceu Max Horkheimer, no artigo *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, de 1937, bastante conhecido entre os pesquisadores da teoria crítica, está fundamentada em dois princípios da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação.

Baseados nesses princípios, os autores da chamada Escola de Frankfurt, cada um à sua maneira, e a partir de objetos de pesquisa específicos, desenvolveram uma série de estudos críticos, com a elaboração própria de conceitos, o que lhes confere um sentido epistemológico e social peculiar. As categorias *Indústria Cultural*, *Racionalidade Instrumental*, *Pensamento Unidimensional*, *Experiência Formativa*, *Semiformação*, entre outras, são exemplos do esforço intelectual crítico e da postura emancipatória da própria teoria sobre temas e questões que desafiam a humanidade.

Entre os autores que se filiam a essa tradição intelectual, Theodor Adorno se destaca pela abordagem específica do tema Educação, e nesta se pode observar uma perspectiva clara para o desenvolvimento da teoria crítica da educação. A *Teoria da Semiformação*, bem mais do que os ensaios e entrevistas que compõem o livro *Educação e Emancipação*, pode ser tomada aqui como uma referência teórica e também política da educação.

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

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

A título de ilustração, o trabalho apresentará também algumas notas sobre as pesquisas atuais realizadas no Brasil e na Alemanha, e que indicam alguns dos caminhos trilhados recentemente pela teoria crítica da educação.

## 1. ABRANGÊNCIA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DA TEORIA

A reflexão acerca da perspectiva crítica e emancipatória da Teoria Crítica nos remete ao problema epistemológico formulado por Max Horkheimer, em 1937, no artigo *Teoria*

*Tradicional e Teoria Crítica*. Nesse texto, que é considerado “um clássico”,<sup>1</sup> o autor sugere uma análise crítica sobre os significados e as vinculações estabelecidas entre a *Teoria* e a *Ação Social*. Não se trata, como nos diz Horkheimer, de dois domínios distintos e independentes,<sup>2</sup> o do *conhecimento* de um lado, e o do *agir* de outro, mas de um conhecimento historicamente determinado na ação social, que busca ao mesmo tempo e, de forma dialética, a compreensão crítica da ação social.

Segundo Nobre (2014), a Teoria Crítica enfrenta a discussão epistemológica, a despeito da suposta separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação social) à luz de dois princípios fundamentais: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. O primeiro princípio (comportamento crítico) considera que “não é possível mostrar como as coisas são *senão* a partir da perspectiva de como deveriam ser (...). Crítica significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas pode ser” (NOBRE, 2004, p. 9-10, grifos do autor). O segundo princípio (orientação para a emancipação) “apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de *emancipação* relativamente à dominação vigente” (NOBRE, 2004, p. 10, grifo do autor). Trata-se de dois princípios que definem uma concepção própria de teoria, com características distintas da teoria tradicional.

Horkheimer denomina *tradicional*<sup>3</sup> o “saber acumulado, de tal forma que permita ser utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível” (HORKHEIMER, 1987, p. 31). Esse saber, que se constitui a partir do dado empírico, e mediante o raciocínio indutivo sobre as sucessíveis ocorrências dos fatos, permite a formulação de leis gerais que explicam as relações de causa e efeito dos diversos tipos de fenômenos da natureza e também da sociedade.

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

Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica (HORKHEIMER, 1987, p. 35).

A necessidade da separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, conforme o propósito epistemológico da teoria tradicional, é vista por Horkheimer como

<sup>1</sup> Clássico, no sentido da relevância da análise e interpretação autêntica do seu próprio tempo. Cf. BOBBIO, N. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e a visão dos clássicos*. Trad. Daniela Beccacia Versani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

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

<sup>3</sup> Horkheimer se refere à concepção moderna e científica de teoria, com origem nas ciências naturais e com fundamento epistemológico no *Dualismo Cartesiano*, que separa o pensamento (conhecimento) da ação (existência).

um problema, principalmente quando se busca transpor o modelo epistemológico das ciências naturais para as ciências humanas.

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

Ao fixar a separação entre conhecer e agir, entre teoria e prática, segundo um método estabelecido a partir de parâmetros da ciência natural moderna, a teoria tradicional expulsa do seu campo de reflexão as condicionantes históricas do seu próprio método. Se todo conhecimento produzido é, entretanto, historicamente determinado (mutável no tempo, portanto), não é possível ignorar essas condicionantes senão ao preço de permanecer na superfície dos fenômenos, sem ser capaz, portanto, de conhecer por inteiro suas reais conexões na realidade social (NOBRE, 2004, p. 39).

A *teoria crítica*, considerada por Horkheimer e também pelos diversos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, como uma teoria social crítica, entende que o conhecimento é produzido historicamente, e por isso, não pode ser dissociado da base social que o produz. No tempo datado em que Horkheimer escreveu o texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, anos 1930, em que predominava o capitalismo como forma de organização social, e nesta, a produção de mercadorias e do lucro era a base estrutural da sociedade de classes, qualquer formulação teórica que ignorasse esse condicionamento social correria sempre o risco de produzir um conhecimento parcial. Note que essa é uma questão que remete a tradição da crítica da economia política ao capitalismo, como fora formulada por Marx no século XIX. Nas famosas *Teses sobre Feuerbach*, na qual destacamos a VIII, Marx é bastante categórico: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX e ENGELS, 1999, p. 128). Com base nesse pressuposto fundamental, Horkheimer nos explica que há dois elementos que são decisivos e que caracterizam a teoria crítica, como um conhecimento determinado da ação social.

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

O segundo elemento é a orientação para a emancipação que a teoria deve ter, “um comportamento que esteja orientado para a emancipação, que tenha por meta a transformação do todo, (e que) pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente” (HORKHEIMER, 1987, p. 45).

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

O futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer. Uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a *práxis* – a qual serve e na qual está inserida – como o seu Além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade (...). O conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência (HORKHEIMER, 1987, p. 68).

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

## 2. DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Existem vários estudos registrados ao longo da história da teoria crítica que, ao vincularem teoria crítica e educação, realizam o propósito de uma teoria crítica da educação. Entre esses estudos, os trabalhos de Theodor Adorno se destacam: a *Theorie der Halbbildung* (Teoria da Semiformação de 1959) e *Erziehung zur Mündkeit* (Educação e Emancipação – 1971), que reúnem as famosas conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação, proferidas via rádio entre os anos 1959 e 1969, e ilustram o potencial crítico e emancipatório das análises de Adorno a respeito da educação.

Segundo Adorno (2010), a questão da semiformação decorre do movimento de esfacelamento da tensão entre o processo de espiritualização e socialização, que é inerente à formação cultural, e que não pode ser reconciliado, de forma utópica e à força. A consequência desse processo é a socialização de um modo dominante de consciência, em que se privilegia a conformação e adaptação a determinada visão de mundo. Na obra *Prismas*, Adorno faz um esclarecimento importante:

Em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos (ADORNO, 1998, p. 20).

Para Adorno, é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente na acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno da *Bildung*, foi substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria promover a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predominam a adaptação e o conformismo frente à situação vigente. Esse condicionamento social de conversão da cultura em *pseudocultura* chega a travar a realização da autêntica experiência formativa, a ponto de Adorno dizer que: “a única possibilidade que resta à cultura é autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39).

Nos textos específicos de Adorno (1995) sobre a educação, e que integram o livro *Educação e Emancipação*, a exigência política da educação emerge como o fundamento que prescinde qualquer tipo de justificação. No ensaio *Educação após Auschwitz*, Adorno inicia e encerra sua argumentação dizendo que a tendência social imperativa “que Auschwitz não se repita!” deveria ser a exigência política primeira e o centro de toda educação. Trata-se de estabelecer as bases de compreensão das condições objetivas que produziram o estado de consciência e inconsciência do ato profundamente bárbaro ocorrido em Auschwitz. Para além da compreensão das condições objetivas, o que mais intriga Adorno é por que haveria “... em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento e do humanismo supostamente crescente” (ADORNO, 1995, p. 120), certos mecanismos capazes de proporcionar atos de barbárie contra a própria humanidade? E a resposta a essa questão indica, que o modelo, ou a concepção educacional formativa, exerce uma função decisiva nas ações que integram a sociedade. Trata-se, portanto, de identificar o tipo de educação que certas sociedades têm, pois:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

A educação no sentido de uma autorreflexão crítica pressupõe, conforme a teoria crítica da educação de Adorno (2010 e 1995), o diagnóstico crítico e a resistência às formas de dominação social. Tal perspectiva se realiza, quando conseguimos, por exemplo, criar situações em que os alunos possam compreender, de forma crítica, as “ideologias” que embasam a formação social, além do “despertar da consciência” em relação aos enganos a que somos submetidos permanentemente, no interior da própria cultura. Trata-se de uma

crítica imanente ao próprio condicionamento social e suas contradições. É assim que Adorno identifica, no provimento da consciência do condicionamento social, o potencial crítico da educação. É uma *educação negativa*,<sup>4</sup> que realiza a crítica à forma ideológica de prover a *semiformação*, desobstruindo, dessa maneira, o caminho para a realização da experiência formativa e da emancipação.

No Brasil, cabe destacar o trabalho realizado pelo grupo de pesquisa *Teoria Crítica e Educação*,<sup>5</sup> fundado na UFSCar, em 1991, e que se propôs a continuar o projeto da teoria crítica da sociedade, com o olhar voltado para a educação brasileira. O leitor observará que as duas categorias enunciadas por Horkheimer, o comportamento crítico da teoria e a orientação para a emancipação, estão contempladas nas diversas análises empreendidas pelos pesquisadores brasileiros.

Se na primeira década o desafio do Grupo era compreender as principais categorias que estruturavam o potencial crítico da teoria crítica da educação, sobretudo, no âmbito do pensamento de Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse; a segunda, que marca os estudos mais recentes, demonstra a análise social empírica de várias questões/temas específicos da educação brasileira. A análise das políticas educacionais no Brasil, a mediação da tecnologia na formação, o contexto de expansão do Ensino a Distância (EaD), a questão do esfacelamento da autoridade do professor na educação escolar, o sentido da cultura digital na formação, o ambiente da internet como manifestação da relação professor-aluno, a materialização do currículo pela reconstrução empírica da aula, assim como as reflexões sobre o processo de formação social e política da cultura brasileira, entre outras, são exemplos de temáticas de pesquisa que procuram compreender como o processo educativo se materializa no Brasil.<sup>6</sup>

No caso da Alemanha, a *Hermenêutica Objetiva*<sup>7</sup> é considerada hoje como uma das mais difundidas e reconhecidas abordagens em pesquisa qualitativa para a investigação de situações que abordam as relações sociais, sobretudo no âmbito da família, da escola e da mídia (WERNET, 2006; KRAIMER, 2000; VILELA, 2010 *apud* VILELA 2012). Trata-se de uma variante de pesquisa sociológica qualitativa, que foi desenvolvida pelo Prof. Ulrich Oevermann, da Universidade de Frankfurt, e adaptada à situação empírica da sala de aula pelo Prof. Andreas Gruschka, também da Universidade de Frankfurt.

Segundo Vilela<sup>8</sup> (2012), a *Hermenêutica Objetiva* orienta-se pelas premissas fundamentais da *Dialética Negativa*, de Theodor Adorno (2009). A principal delas consiste na

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

5 Cf. as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, nos seus 25 anos de produção acadêmica: <http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2637>

6 Não faz parte dos objetivos deste artigo analisar detalhadamente as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, mas apenas identificar, no conjunto da diversidade de abordagens e temáticas, as duas categorias enunciadas por Horkheimer (1987) e que definem o sentido epistemológico da Teoria Crítica da Sociedade.

7 O leitor poderá acompanhar os trabalhos que são desenvolvidos atualmente na Alemanha, com o referencial epistemológico da *Hermenêutica Objetiva*, nos seguintes sites: <http://www.agoh.de/> e <http://www.jhsk.de/index.htm>

8 O artigo de Rita Amelia Teixeira Vilela (2012) “A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann” ajuda-nos a entender, com vários detalhes, os aspectos teórico-epistemológicos que estamos descrevendo aqui

compreensão de que a crítica da sociedade é crítica ao conhecimento sobre a sociedade, e a crítica ao conhecimento sobre a sociedade é, também, crítica da sociedade. Portanto, fazer pesquisa social empírica implica em compreender como estão associados os dados empíricos e a reflexão teórico-crítica. Dessa tese, deduz-se uma premissa de orientação metodológica e que está diretamente relacionada à perspectiva de Adorno: apenas na contradição do que é com relação àquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida (ADORNO, 2009). Trata-se, conforme a explicação de Vilela (2012), de um exercício crítico interpretativo, orientado por um processo de reconstrução, de uma situação social determinada, em que se busca revelar o sentido contido no que estava apenas aparente, ou seja o acesso a uma situação social real.

Especificamente no campo da educação, cabe destacar a experiência de pesquisa alemã com o projeto “Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichts” (Reconstrução Empírica da Aula) – PÄERDU,<sup>9</sup> liderado pelo Prof. Andreas Gruschka, na Universidade de Frankfurt, e que tem como finalidade a reconstrução do sentido pedagógico da aula, a partir de situações concretas. Trata-se da reconstituição empírica da situação social de uma aula, com o propósito de revelar o sentido do processo formativo na escola de hoje.<sup>10</sup> O trabalho de investigação empírica é referenciado pelos conceitos que embasam o processo pedagógico *Erziehung-Didaktik-Bildung* (educação-ensino-formação).<sup>11</sup>

As diversas análises empíricas sobre o ensino secundário alemão, e que foram realizadas recentemente pelo grupo de trabalho do Prof. Gruschka, indicam a sistemática subserviência da educação ao mercado, mediante os processos de “economização das realidades pedagógicas”. Nessa lógica, em que prevalece a razão instrumental, a heteronomia e a semiformação; o conteúdo do ensino e da formação são impostos pelo mercado,<sup>12</sup> que define as competências que devem ser apreendidas.

Trata-se, conforme a análise de Gruschka (2014 e 2008), de uma espécie de “imperativo econômico”, com sofisticados mecanismos de integração social, que se apropria da escola e induz a mediação estratégica de uma lógica própria e sistêmica. Nessa lógica funcional e calculista, conforme a dinâmica e as exigências do mercado, o conteúdo da formação e da ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo, isso exige a

<sup>9</sup> Cf. as bases desse projeto em GRUSCHKA, Andreas. *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009.

<sup>10</sup> A realização de intercâmbios acadêmicos firmados entre o Brasil e a Alemanha, notadamente observados nas participações em congressos, nas temáticas de pesquisa e nas publicações em conjunto já realizadas pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação do Brasil e os da Universidade de Frankfurt na Alemanha, já apontam uma perspectiva de estudos comparados a respeito do processo social formativo no Brasil e na Alemanha. Cf. GRUSCHKA, Andreas e LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). *Zur Lage der Bildung: Kritische Diagnose aus Deutschland und Brasilien*. Berlin: Verlag Barbara Budrich, 2015.

<sup>11</sup> Segundo a explicação de Pflugmacher (2012), a *educação* é um conceito que traduz o modo como o sujeito é educado para a vida escolar e social. Pressupõe, conforme Kant (2002), a disciplina e a liberdade, a heteronomia e a autonomia. O *ensino* não se refere apenas ao ato do professor ensinar, de passar as informações de conteúdo, mas abarca todo o processo de mediação do conhecimento, de viabilizar situações de aprendizagem para o aluno, que é tarefa do docente. A *formação* significa a elevação do aluno a sujeito pleno, por meio do processo educativo, tendo como bases o desenvolvimento da autonomia e a aquisição individual do conhecimento.

<sup>12</sup> As competências que são valorizadas pela “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico” – OCDE e pelo “Programme for International Student Assessment” – PISA.



renúncia do conteúdo da formação cuja mediação pode ser observada inclusive na escola, por intermédio de sofisticados mecanismos de integração social, como a aula.

Tendo como referência a compreensão dos pressupostos que foram descritos, o grupo de trabalho do Prof. Gruschka desenvolve pesquisas empíricas que procuram reconstruir o sentido pedagógico da educação, a partir do sentido dialético da formação, que se manifesta concretamente nas aulas. À luz das teorias pedagógicas, é possível definir, inclusive, as tipologias didáticas que compõem o processo formativo, como forma de diagnóstico crítico do que prevalece, e dos aspectos que deveriam ser inerentes à formação, e que não se fazem presentes.

Como vimos, no campo específico da educação e da compreensão da escola como uma situação social historicamente determinada, as análises de Adorno (2010 e 1995) são claras quanto à necessidade do compromisso da escola com a construção de uma sociedade justa, denunciada pela forma como a instituição escolar operava o processo de massificação, e impedia a experiência formativa autêntica das pessoas, que desejavam uma vida mais digna e feliz. Nesse caso, a crítica e a negação determinada se consituem como uma exigência ética e política. Trata-se, sem dúvida, de um campo de investigação social muito profícuo, e com perspectivas de análises bem interessantes para a continuidade das pesquisas na área de teoria crítica e educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria crítica da educação, conforme os pressupostos teórico-metodológicos da teoria social crítica, constitui-se como uma contribuição muito significativa para as análises sobre o processo de formação social que podemos estabelecer na atualidade. O diagnóstico crítico de uma situação historicamente determinada, e as possibilidades de resistência que se estabelecem frente aos processos de dominação social demonstram o potencial crítico e emancipatório da Teoria.

Já existe um capital cultural significativo, desde os primeiros estudos realizados pelos intelectuais da primeira geração da escola de Frankfurt, e que continua hoje, tanto na Alemanha, como no Brasil, a realizar investigações pertinentes à compreensão da educação e suas formas de transformação social. Eis o desafio: dar continuidade ao empreendimento cultural e político da sociedade! É neste contexto que se insere o sentido da teoria crítica: a análise crítica dos processos de dominação social, como forma de atualização dos limites e possibilidades de emancipação da humanidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz C. N. (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1998.

- \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Theorie der Halbbildung**. In: ADORNO, Theodor, *Gesammelte Schriften*, Band 8. Frankfurt: Suhrkamp, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Erziehung zur Mündigkeit**: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker, 1959-69, herausgeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.
- BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política**: a filosofia política e a visão dos clássicos. Trad. Daniela Beccacia Versani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- GRUSCHKA, Andreas. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula. **Revista de Teoria Crítica Constelaciones**. Dossiê: Teoria Crítica de La Sociedad y Educacion. Madrid: Vol. 6 (2014), p. 3-31.
- GRUSCHKA, Andreas. **Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik**. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009.
- \_\_\_\_\_. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, Fábio; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre Fernandez. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- GRUSCHKA, Andreas e LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Zur Lage der Bildung: Kritische Diagnose aus Deutschland und Brasilien**. Berlin: Verlag Barbara Budrich, 2015.
- HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1987.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.
- KRAIMER, K. **Die Fallrekonstruktion. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2000.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- PFLUGMACHER, Torsten. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCCI, B; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. A. **Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- PUCCI, Bruno. **Filosofia Negativa e Educação: Adorno**. In: **Filosofia, Sociedade e Educação**. Marília: UNESP, ano 1, n°. 1, 1997.
- VILELA, Rita Amelia Teixeira. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino Cesar da; DURÃO, Fábio (orgs.). **Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- \_\_\_\_\_. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz C. N. (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- WERNET, A. **Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen**. Stuttgart: Kolhammer Verlag, 2006.

Submetido em: 1-3-2015

Aceito em: 13-8-2015