
Relatório Técnico de Pesquisa

CNPq – 2006/2008
Processo N. 401161/06-4

**A PRESENÇA DA TEORIA CRÍTICA NO
DEBATE E NA PESQUISA EDUCACIONAL NO
BRASIL E NA ALEMANHA NO PERÍODO DE
1995 À ATUALIDADE**

Rita Amélia Teixeira Vilela

Agradecimentos

**CNPq/ DAAD / FAPEMIG
FIP-PUCMINAS / UNIVERSIDADE DE FRANKFURT-Alemanha**

Fevereiro de 2009



Relatório Técnico

Título da Pesquisa: A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade.

Processo N. 401161/06-4

Vigência aprovada: Nov.2006-outubro 2008 (Prorrogada para 30/12/06 – Termo aditivo datado de 13/10/2008 – publicação no DOU em 23/10/2008 – cópia encaminhada ao pesquisador acompanhada do ofício N. 690/08, de COOPP/SEPJP, datado de 29/10/2008.

Equipe:

Coordenadora: Professora doutora Rita Amélia Teixeira Vilela

Mestrandas:

Ana Paula Braz Maletta (2007-2008)

Ludmila Aalexandra de Carvalho Gomes: 2008

Bolsista de Iniciação científica: Fernanda Cordeiro Lisboa (acadêmica do curso de Pedagogia) - (2007)

Pesquisadora visitante: Juliane Noack- Universidade de Siegen/Alemanha (2007)

RESUMO

A pesquisa teve como meta verificar a presença da epistemologia de Adorno e Horkheimer na análise e discussão da função e desafios da escola na sociedade contemporânea, considerando situações da pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha.

No Brasil, procurou identificar quais as dimensões da epistemologia de Adorno e Horkheimer estão sendo apropriadas na área da educação e como se fazem presentes no debate das questões da educação na sociedade contemporânea. Também, interessava saber se essa epistemologia tem orientado pesquisas empíricas sobre dimensões e problemas da prática pedagógica e dos processos escolares.

Na Alemanha, procurou identificar a recuperação da Teoria Crítica, em especial a contribuição de Adorno e Horkheimer, a partir de 1995, para sustentar o debate sobre as questões de escola no país e como é apropriada em pesquisas empíricas sobre a relação dialética entre escola e sociedade. Esse segundo objetivo contemplou especialmente as experiências de pesquisas desenvolvidas no Instituto de Educação da Universidade de Frankfurt, representadas por um grupo de pesquisa, sediado no Departamento de Pedagogia para a Escola Básica e Secundária, sob a liderança do professor Andréas Gruschka, após confirmação da importância desse sociólogo educacional na defesa da atualidade da Teoria Crítica e no suporte desta teoria na condução de pesquisa empírica da realidade escolar.

Buscou evidenciar, em primeiro lugar a referência teórica centrada de forma particular em Adorno e Horkheimer e quais as dimensões da sua epistemologia têm sido apropriadas na discussão de questões da escola; em segundo lugar como as dimensões da epistemologia dos dois teóricos se deixam identificar e classificar claramente como dimensão filosófica ou sociológica de abordar os temas relacionados com escola e, em terceiro lugar, como essa epistemologia está presente, para além dos discursos acerca das questões sobre educação na contemporaneidade, tornando-se amparo teórico na direção da pesquisa empírica e para análise de resultados, sobre situações escolares, sejam relativas aos professores, sejam relativas a práticas de sala de aula e instâncias de gestão das rotinas escolares, sejam na abordagem de dimensões ou situações consideradas desafiadoras para a educação escolar da atualidade, como mídia e tecnologias, exclusão social e diferenças. Nessa terceira perspectiva há diferenças entre a situação no Brasil e na Alemanha.

No país, o material organizado e analisado permitiu verificar como as referências à epistemologia da Teoria Crítica estão presentes, na maioria, como forma de introduzir passagens interpretadas de afirmativas dos teóricos, sustentando um diálogo entre a teoria e as questões educacionais abordadas. A fundamentação e a análise de resultados de pesquisas empíricas de situações escolares, tal como tem sido utilizada pelo grupo da Universidade de Frankfurt, não foi confirmada no Brasil. Entretanto, ficou evidente a presença de uma análise crítica, fundada na orientação ou dimensão de crítica dialética na tradição da “dialética negativa”, de Theodor Adorno.

No lado alemão, a produção da equipe na Universidade de Frankfurt pode ser considerada referência para se compreender questões presentes na escola alemã. Sua posição é considerar essencial que se compreenda a emergência dos problemas e sua estruturação interna no interior do próprio sistema e dentro da escola. Para isso aplica uma abordagem de pesquisa sociológica, sustentada pela epistemologia da Teoria Crítica - a “hermenêutica objetiva”, desenvolvida pelo sociólogo Ulrich Övermann, fundada na orientação metodológica edificada na obra *Dialética Negativa*, de Theodor Adorno.

A pesquisa gerou uma dissertação de Mestrado e quatro comunicações em congressos, publicadas integralmente nos ANAIS EM CDROM. Há três capítulos de livros no prelo para publicação em 2009 e quatro propostas de comunicações para eventos em 2009. Demonstrou necessidade de continuidade. Novo projeto, aprovado pelo CNPq no Edital Universal de 2008 está em andamento desde 30 de dezembro de 2008. Outro projeto, de uma pesquisa conjunta com os pesquisadores da Universidade de Frankfurt, está em julgamento no CNPq e em instituição alemã (DFG - Deutsche Forschungsgemeinschaft).

Palavras chave: Teoria Crítica – Pesquisa Empírica – Theodor Adorno – Brasil-Alemanha.

SUMÁRIO

Introdução

I - A etapa de pesquisa dedicada á situação da Teoria Crítica no Brasil

- 1.1- A etapa no Brasil: contexto
- 1.2- Análise
 - 1.2-1. Fundamentos da Educação
 - 1.2-2. A abordagem sociológica encerrada na crítica social
 - 1.2-3. O debate em torno do conceito e dimensões da educação para a autonomia (ou para a emancipação)
 - 1.2-4. Diálogo com Adorno e com teóricos da contemporaneidade
 - 1.2-5. Teoria Crítica e Método – Teoria Crítica e pesquisa empírica
 - 1.2-6. O GEP Teoria Crítica e Educação e sua importância na consolidação da Teoria Crítica no debate e na pesquisa de questões da educação e da escola
 - 1.2-7. Os eventos acadêmicos promovidos pelo GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO e um balanço da produção relativa à apropriação da Teoria Crítica na área da Educação

II - A etapa de pesquisa dedicada á situação da Teoria Crítica na Alemanha

- 2.1 - Particularidades na apropriação da Teoria Crítica, no debate e na pesquisa educacional na Alemanha.
- 2.2 - A crítica da pedagogia crítica e a recepção da Teoria Crítica em Andreas Gruschka
- 2.3 - O contexto da estada de pesquisa em Frankfurt
- 2.4 – A etapa de pesquisa desenvolvida na Universidade de Frankfurt
- 2.5 - A pesquisa sociológica “hermenêutica objetiva” fundada por Övermann
- 2.6 - O Método de aplicação da análise “hermenêutica objetiva”
- 2.7 - Sobre as pesquisas da realidade escolar desenvolvidas na Universidade de Frankfurt

III - Notas sobre o processo de pesquisa com as questões de ordem metodológica enfrentadas e as soluções

- 3.1 – Cronograma de execução
- 3.2 – Percurso metodológico

IV – Conclusões, produtos e desdobramentos da pesquisa concluída.

- 4.1 – Conclusões
- 4.2 - Produtos e desdobramentos
 - 4.2.1 – Curso ofertado no Mestrado em Educação da PUCMINAS
 - 4.2.2 – Nova pesquisa aprovada: Edital Universal MCT/CNPq N. 014/2008
 - 4.2.3 – Projeto de Cooperação Bi-lateral CNPq/Brasil-DFG-Alemanha – em

Julgamento

- 4.3 – Publicações
- 4.4 – Dissertações de alunos integrantes da equipe de pesquisa

Referências Bibliográficas

Anexos

Introdução

A pesquisa em apreço, como indicado na proposta apresentada em 2006, representa continuidade dos meus investimentos de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUC Minas, privilegiando os estudos de currículo e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt¹. A prática da pesquisa apontou para a necessidade de busca de novos aportes teóricos e metodológicos para o aprimoramento da investigação empírica de questões curriculares, decorrentes do processo de materialização na sala de aula do currículo proposto, como têm sido desenvolvidas por mim, minha colega professora Maria Inez Salgado de Souza, junto com nossos orientandos. O desvendamento dos processos de como os currículos propostos se transformam nos currículos reais e que questões apontam para escola e para a educação, têm sido nos últimos 5 anos, o objeto de pesquisa central da linha de pesquisa que representamos na instituição², consolidada no nosso Grupo Institucional de pesquisa: *Currículo, conhecimento, orientações e práticas curriculares*.

A pesquisa intitulada *A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares*, conduzida entre 2004 e 2006, na qual foi buscada a explicitação da dimensão sociológica do pensamento de Theodor Adorno e as suas análises críticas, dirigidas à escola e ao sistema de ensino, confirmou a atualidade da epistemologia da Teoria Crítica para sustentar análises e debates da relação entre a escola e a sociedade no mundo de hoje, uma vez que ela reforça a direção que, na contemporaneidade, tributa à escola um papel importante na construção de novas relações pedagógicas, orientadas para a produção de novas formas de cidadania, visando à construção de um mundo no qual se possa viver com justiça e dignidade (Vilela, 2007b).

No relatório dessa pesquisa citada, procuro demonstrar como desenvolvi a incursão, primeiro no pensamento de Horkheimer e Adorno, destacando as principais contribuições teóricas para a discussão da vida social e, dentro desta perspectiva, como a análise dos dois teóricos abarca a educação, no seu sentido amplo de formação cultural. Para isso foi

¹ Pesquisa N.1) O currículo e a sala de aula: um estudo sobre as interações curriculares e a recontextualização pedagógica em classes do ensino básico. Professoras Rita Amelia Teixeira Vilela e Maria Inez salgado de Souza(2005-2008) e Pesquisa N.2) *A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares* (2004 – 2006). (WWW.ich.pucminas.ped.br ou WWW.meduc.pucminas.br)

² Educação Escolar: Políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura.

analisada a obra central produzida a quatro mãos por eles, *A dialética do esclarecimento* (Horkheimer e Adorno, 2003), assim como uma produção alemã, considerada referência naquele país, que analisa essa obra e outras dos dois teóricos. Procurei, com isso, apresentar com densidade conceitual e teórica a dimensão de análise sociológica contida nessa obra e em outros textos de Adorno, demonstrando como ele próprio assumiu um programa de análise sociológica de questões da sociedade na qual viveu, e, essencialmente, como sua crítica à Indústria Cultural encerrava uma crítica à educação. Além disso, foi desenvolvida a análise de seus textos pontuais de debate com questões da educação escolar, arrolados em uma coletânea editada após sua morte (Kadelbach, 1970) com a publicação de conferências e palestras radiofônicas nas quais participou, na Rádio Estatal de Hessen, em Frankfurt, na década de 1960. Nessa parte, procuro evidenciar as implicações da teoria adorniana para a educação, indo ao encontro de algumas formulações dessa perspectiva, desenvolvida por outros pesquisadores brasileiros (Zuin, Pucci, e Ramos de Oliveira, 1999). Com apoio nesse referencial, construído sobre a obra de Theodor Adorno, procurei, então, estabelecer um diálogo entre esse teórico e as teorias de currículo, considerando tanto os pesquisadores estrangeiros do campo do currículo como autores nacionais. Nesse sentido, por um lado procuro demonstrar a atualidade do pensamento de Adorno e sua propriedade para fundamentar o debate acerca das questões do currículo de práticas escolares (Vilela, 2007b).

Concluída a pesquisa, ficou evidente a pertinência e necessidade de procurar e explicitar as articulações entre questões concretas da prática curricular e a Teoria Crítica da Sociedade proposta por Adorno, como também verificar na escola real a manifestação atual dos problemas educacionais que ele assinalou, há tanto tempo. Foi esse o terreno que justificou o investimento na investigação ora concluída, objeto deste Relatório³, que teve como proposta investigar, no Brasil e na Alemanha, como se dava a apropriação da Teoria Crítica de Theodor Adorno como referencial teórico para o desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre escola. Esta pesquisa estabeleceu um amplo objetivo, a saber, verificar a presença da epistemologia de Adorno e Horkheimer na análise e discussão da função e desafios da escola na sociedade contemporânea, mas recortado em duas frentes de investigação:

³ VILELA, Rita Amélia Teixeira (2006b). A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade. Projeto de Pesquisa. Puc Minas/CNpq. 2006-2008. WWW.meduc.pucminas.br

A) Para a situação no Brasil, a pesquisa desenvolvida visou identificar, em primeiro lugar se havia referência teórica centrada de forma particular em Adorno e Horkheimer e quais as dimensões da sua epistemologia têm sido apropriadas na discussão; em segundo lugar, se as dimensões da epistemologia dos dois teóricos se deixam identificar e classificar claramente como a dimensão filosófica ou sociológica de abordagem de temas educacionais e, em terceiro lugar, se essa epistemologia está presente, para além dos discursos acerca das questões sobre educação na contemporaneidade, como suporte teórico para análise de resultados de pesquisas empíricas, de situações escolares relativas aos professores ou relativas a práticas de sala de aula e instâncias de gestão das rotinas escolares, tal como tem sido utilizada pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Frankfurt;

B) Na Alemanha, a pesquisa procurou verificar a recuperação da Teoria Crítica, em especial a contribuição de Adorno e Horkheimer, a partir de 1995, para orientar pesquisas empíricas sobre a relação dialética entre escola e sociedade. Tal trabalho focalizou, especialmente a produção e as atividades desenvolvidas no Instituto de Educação da Universidade de Frankfurt, pelo grupo de pesquisa liderado pelo Professor Andreas Gruschka⁴, no Departamento de Pedagogia para a Escola Básica e Secundária. No Brasil, procurou verificar quais as dimensões da epistemologia de Adorno e Horkheimer são apropriadas na área da educação. O objetivo foi levantar como essa epistemologia, presente no debate ampliado sobre as questões da educação na sociedade contemporânea, é utilizada como referência teórica para discutir e explicar questões da educação escolar. A proposição de partida era verificar se esta orientação está presente como sustentação teórica e como orientação de pesquisas empíricas sobre problemas da prática pedagógica e dos processos escolares, em escolas de ensino fundamental e médio.

⁴ O professor Gruschka é, hoje, na Alemanha reconhecido pela sua produção sobre análise e debate da escola com apoio da epistemologia dos dois fundadores históricos da Teoria Crítica, Adorno e Horkheimer. Após recuperar a discussão da crítica social na obra dos dois autores ele se dedicou a aplicar a leitura sociológica de Adorno para debater questões atuais da educação a partir de uma refinada orientação metodológica para a pesquisa empírica sobre a escola: currículo e práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e das instâncias reguladoras da vida escolar no cotidiano destas. Suas duas obras mais conhecidas e divulgadas são: NEGATIVE PAEDAGOGIK. EINFUERUNG IN DER PAEDAGOGIK MMIT KRITISCHER THEORIE (Pedagogia Dialética. Introdução à Pedagogia sob a Teoria Crítica (1988) e BUERGERLICHE KAELE UND PAEDAGOGIK. MORAL NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO (Frieza burguesa e educação. Moral na Sociedade e na Educação) 1994. É editor da Revista PAEDAGOGIK KORRESPONDENZ . ZEITSCHRIFT FUER KRITISCHE ZEITDIAGNOSTIK IN PAEDAGOGIK UND GESELLSCHAFT (Correspondências Pedagógicas. Revista para diagnóstico crítico da educação e a sociedade) .É autor de dezenas de artigos sobre Adorno e Educação. Organizou o Seminário destinado à comemoração dos 100 anos de Adorno no Instituto de Educação da universidade de Frankfurt e foi um dos conferencistas mais presentes nas dezenas de atividades relacionadas ao centenário do teórico.

Este Relatório está constituído em 4 partes:

- I – A etapa de pesquisa dedicada á situação da Teoria Crítica no Brasil;
- II - A etapa de pesquisa dedicada á situação da Teoria Crítica na Alemanha
- III - Notas sobre o processo de pesquisa com as questões de ordem metodológica enfrentadas e as soluções;
- IV – Conclusões, produtos e desdobramentos da pesquisa concluída.

I – A etapa de pesquisa dedicada á situação da Teoria Crítica no Brasil

1.1. A etapa no Brasil: contexto

- 1) Para a finalidade de pesquisa sobre a produção brasileira, a metodologia de investigação apontou para a modalidade de leitura e análise da literatura a ser identificada inicialmente sobre a rubrica geral Teoria Crítica e Educação. Foi delimitado no projeto de pesquisa que a abrangência prevista restringia-se à identificação da produção na área da educação e à abordagem restrita da educação escolar. O projeto também deixou em aberto qual sistematização seria dada à seleção da “literatura” a ser abordada, estabelecendo apenas que, em termos de metodologia, deveria levantar, classificar e analisar um conjunto de obras da literatura brasileira destinada a discutir temas da educação e que revela sua identificação com a Teoria Crítica: livros, artigos de periódicos da área da educação, textos em anais de eventos, dissertações e teses, visando:
 - Destacar a dimensão de análise tomada da Teoria Crítica: identificar as obras referenciadas em Adorno e Horkheimer e identificar, nestas, as dimensões epistemológicas em que se apóiam – a filosofia ou a sociologia;
 - Levantar e sistematizar os temas tratados e as formas de abordagem – quais reproduzem um diálogo da Teoria Crítica com questões educacionais apenas na perspectiva de argumentação teórica com base nos autores referenciados e quais delas sustentam a realização e a discussão dos resultados de pesquisas empíricas na epistemologia da Teoria Crítica

A primeira atividade da pesquisa foi fazer a procura e a sistematização das obras que se enquadravam ao propósito da investigação para se chegar ao conjunto adequado para a análise. A empreitada final resultou na análise de 4 (quatro) teses de doutorado, de 1 (um)

relatório de pesquisa e da produção de um grupo de pesquisadores integrantes do GRUPO DE PESQUISA TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, que se mostrou ser o referente mais seguro daquilo que se buscava na pesquisa. Isso porque o processo de busca não se deu como planejado, uma vez que muitas dificuldades para acesso às informações necessárias exigiu constantes reajustes nesse processo. O tópico III, neste relatório, discorrerá sobre o percurso metodológico planejado e o executado, apontando os problemas e as soluções encontradas.

1.2 - Análise

Para atender aos objetivos desta pesquisa a produção analisada permitiu situar, em primeiro lugar, a especificidade da sua abordagem em relação às dimensões epistemológicas tomadas na Teoria Crítica, de modo a permitir sua classificação entre uma orientação filosófica ou sociológica. Serão evidenciadas, também, as principais contribuições encontradas nessa produção.

O material organizado e analisado permitiu verificar como as referências à epistemologia da Teoria Crítica estão presentes, na maioria, como forma de introduzir passagens de textos ou afirmativas dos teóricos, procurando sustentar um diálogo entre a teoria e as questões educacionais abordadas. A fundamentação e a análise de resultados de pesquisas empíricas de situações escolares, sejam relativas aos professores, sejam relativas a práticas de sala de aula e instâncias de gestão das rotinas escolares, sejam na abordagem de dimensões ou situações consideradas desafiadoras para a educação escolar na atualidade, como mídia e tecnologias, exclusão social e diferenças, tal como tem sido utilizada pelo grupo da Universidade de Frankfurt, não foram confirmadas no Brasil. Entretanto, ficou evidente a presença de uma análise crítica, fundada na orientação ou dimensão de crítica dialética oferecida por Adorno na obra *Dialética Negativa*. A análise permitiu identificar como se tem operado, na produção brasileira na área da educação, a apropriação da Teoria Crítica. Três grandes perspectivas podem ser assinaladas: 1) Fundamentos teórico-filosóficos da educação com apropriação de categorias da Teoria Crítica para situar uma filosofia crítica da educação; 2) a análise de situações e práticas educacionais dentro da abrangência da ação da Indústria Cultural, considerada como abordagem sociológica, também sustentada em Theodor Adorno, abarcando formação e professores e questões relativas ao processo de ensino; a penetração da Indústria Cultural e suas consequências; 3) defesa ou apologia da

perspectiva de “educação para a emancipação” com fundamentação na obra particular de Theodor Adorno.

Sobre o enquadramento e sobre o fundamento da Teoria Crítica na pesquisa empírica, constatou-se que é insipiente. Não há uma orientação teórico metodológica que dê identidade a uma forma específica para orientar e conduzir pesquisas de cotidiano da escola e sala de aula, embora a dimensão crítica da “dialética negativa” seja identificada em teses que questionam situações particulares da escola e da formação de professores⁵.

1.2.1) Fundamentos da Educação – filosofia da educação

O maior esforço tem sido a sistematização de elementos teóricos, buscados nos autores clássicos, os fundadores da Teoria Crítica, para se sistematizar uma filosofia da educação ou discutir fins e sentidos da educação. Registrando-se a supremacia da presença das construções teóricas de Theodor Adorno, em sua produção solo e na obra em colaboração com Max Horkheimer, (*A Dialética do Esclarecimento*) encontram-se presentes, também, construções teóricas tomadas de Habermas, de Benjamin e de Marcuse⁶. Num enquadramento bastante genérico do que se configura como uma tentativa de se reconhecer uma filosofia da educação na Teoria Crítica, estão presentes os seguintes aspectos: dimensões formativas na construção da filosofia social de Adorno e Horkheimer nas obras centrais dos autores (*Dialética do Esclarecimento* , *Dialética Negativa*, *Teoria Estética e Mínima Morália*), em especial os conceitos de resistência e de subjetividade (individualização) que permitam construir ou conceber uma Teoria Crítica da educação; estética e formação estética como elemento essencial na formação da subjetividade e do pensamento autônomo. Estão presentes, na apropriação desses diferentes aspectos da obra dos frankfurtianos, o diálogo com alguns conceitos “frankfurtianos” na discussão da educação, como os de individualização, subjetividades, *Bildung*, *Mündigkeit*, *mimesis*. Tem sido forte a discussão dos processos de anulação da individualidade e da possibilidade de resistência e superação dos mecanismos de alienação e não formação dos sujeitos. Nessa produção fica evidente como os autores brasileiros buscam em Adorno e Horkheimer a crítica à racionalidade ou a própria crítica

⁵ Os detalhes das evidências da pesquisa serão editados em artigos e capítulos de livros 2009.

⁶ Embora constatados, o estudo desses autores não foi objetivado na presente pesquisa.

da razão, do progresso e da cultura fabricada sob o capitalismo, ou seja, os autores brasileiros se amparam na Teoria Crítica na sua abordagem dos processos de degradação do sentido humano da vida social, ou do processo civilizatório como os autores frankfurtianos sustentaram na Dialética do Esclarecimento. Além das obras centrais apontadas, os autores-pesquisadores dialogam com uma vasta e diversificada produção⁷ encontrada em coletâneas que publicam textos pontuais dos autores, decorrentes de palestras e aulas, principalmente de Theodor Adorno. Na discussão mais central sobre uma possível Teoria da Educação na Teoria Crítica, está presente a tentativa de apresentar e discutir o conceito de emancipação na obra de Theodor Adorno, o que justifica ser esse tema tratado como outra categoria.

1.2.2) A abordagem sociológica encerrada na crítica social⁸

No outro lado, a Teoria Crítica como crítica social, apresenta os fundamentos para a crítica da escola enquanto instituição da sociedade capitalista, de forma especial das questões relacionadas com a reprodução ideológica dos processos de dominação, sobretudo através da contribuição adorniana de crítica da Indústria Cultural, que se revela, essencialmente, como uma crítica dos processos de dominação cultural sob o capitalismo.

As duas dimensões identificadas na produção demonstram que os pesquisadores brasileiros tomam, de forma adequada, as principais contribuições da Teoria Crítica. Na epistemologia da Teoria Crítica estão presentes, de forma inequívoca, as dimensões filosófica e sociológica.

O projeto epistemológico da Teoria Crítica, já na sua fundação nos anos 1923-30, consistia na consolidação de uma outra perspectiva de teoria social, que se edificasse

⁷ A produção dos frankfurtianos, traduzidas para o português estão sempre referenciadas em todas as produções consultadas. As demais referências registram, na grande maioria, obras em Espanhol, Francês e Inglês e isso pode assinalar que as escolhas dos autores para as dimensões buscadas para análise e diálogo com a Teoria Crítica podem estar condicionadas aos elementos da Teoria Críticas disponibilizadas no idioma a que têm acesso. Embora exista também a presença da literatura em alemão, e de forma crescente, não é grande a busca de literatura na língua original dos teóricos. Mas esse quadro revela, também, que nos últimos 6 anos há, gradativamente, aumento de investimento dos pesquisadores brasileiros para a leitura de textos originais e isso pode explicar como, também, gradativamente, tem sido ampliada e diversificada a apropriação dos elementos constitutivos da Teoria Crítica.

⁸ Essa análise permitiu escrever artigo para a publicação em 2009: *Dimensões da análise sociológica na Teoria Crítica: Theodor Adorno e a crítica à sociedade danificada e à educação*. Será publicado em livro organizado pela professora Maria dos Remédios de Brito, da UFPA. O livro encontra-se no prelo.

como contraposição à teoria social validada na sociedade ocidental, de natureza positivista, que se convencionou chamar de Teoria Tradicional no âmbito do Instituto para a pesquisa social, em Frankfurt, onde estavam agregados os teóricos⁹. Assim, a Teoria Crítica implicava em outra postura ideológica com relação à função social da própria ciência, que deveria ser comprometida com outra concepção de sociedade. A sociedade futura, almejada pelo projeto da Teoria Crítica era uma comunidade livre, construída pelos homens, com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais e sociais. Isso pressupõe o compromisso dos cientistas sociais com um novo modelo de ciências e de sociedade. A ciência social não deve apenas descrever as aparências do fato social, mas deve estar comprometida com uma visão de mundo. Nessa perspectiva, teoria deve transpor-se para a prática social e a pesquisa social deve superar a dimensão unidimensional da especialidade e transformar-se numa ciência interdisciplinar que supere a dimensão instrumental e normativa. Deve superar, ainda, a dimensão de especulação filosófico-social acerca da idéia de uma boa sociedade e atuar como crítica da ideologia da sociedade real e sustentar empreendimentos para mudá-la. Esses seriam os pré-requisitos para uma prática social orientada para negar a ordem social “danificada” e transformá-la. Estudiosos da Teoria Crítica chegam a afirmar, ao se referir ao legado Adorniano, que a obra de Adorno evidencia essas duas dimensões, que sua forma de pensamento e de análise social revelam, de forma *sui generes* a constante tensão entre pensamento filosófico e reflexão sociológica.

Adorno próprio se declarava filósofo e sociólogo ao mesmo tempo. Suas reflexões filosóficas deram fundamentação às suas análises sociais e sustentaram os motivos de suas pesquisas empíricas. (Negt 1995, p.17).

Adorno era filósofo fazendo sociologia e era sociólogo fazendo filosofia. Adorno fazia filosofia como sociólogo e fazia sociologia como filósofo (Schweppenhaeuser, 2003, p 19).

Também, mesmo que os teóricos fundadores da Teoria Crítica não tenham desenvolvido um projeto deliberado de análise da educação, a educação está presente na sua análise social, e não apenas no tratamento de questões relativas ao declínio da formação no sentido do projeto iluminista ou kantiano, mas, de forma particular como resultado dos processos de dominação ideológica, sendo essa uma perspectiva sociológica de análise.

⁹ Detalhes da história da Teoria Crítica e dos Instituto de Pesquisa social, em Frankfurt, será dispensada neste relatório. Na pesquisa anterior, Vilela 2006, essa história foi exaustivamente referida. Ainda assim, sugere-se consulta a: WIGGERHAUS (2002).

Assim, sem tomar a educação como objeto direto de análise, a crítica à crescente obscuridade da razão, à limitação cada vez maior para se efetivar na sociedade as relações de justiça e liberdade, apontam a presença da educação no debate de Adorno e Horkheimer com a sociedade do seu tempo.

No texto introdutório da Dialética do Esclarecimento, eles expressam uma crítica direta à educação ao situar o sistema de ensino como uma das instâncias envolvidas com a destruição do verdadeiro esclarecimento, com a destruição da capacidade criativa e de autonomia dos sujeitos: *“Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional”* (Adorno e Horkheimer, 2003:13); *“ a sala de aula ratifica a expulsão do pensamento”* (Adorno e Horkheimer, 2003:44). Portanto, fica evidente que os autores sinalizam ou defendem que um projeto social de libertação do homem da opressão requer uma educação também direcionada para tornar o homem capaz de resistir e de se libertar do processo de massificação, de libertar-se das condições sociais de dominação.

A discussão da Educação, apresentada como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e decadência da cultura e da educação na sociedade, assume, de forma particular, relevância na obra de Adorno. Um conjunto de textos seus, de palestras e seminários, assinala a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da educação como relação social de dominação, revelando a presença de uma análise sociológica da educação correspondente à melhor tradição da Sociologia da Educação (Vilela, 2006). Essa dimensão está evidente na discussão de Adorno do processo de “semiformação” , pontuados em dois textos considerados fundamentais para a compreensão da sua posição sobre as instituições educativas e sobre o processo educacional: “Theorie der Halbbildung” - Teoria da Semiformação¹⁰ e no texto sobre a Indústria Cultural, produzido com Horkheimer, como

¹⁰ O texto de Adorno recebeu, por diferentes tradutores, duas denominações para o termo Halbbildung. Minha escolha é pelo termo semiformação. Meus motivos: Em várias passagens da obra de Adorno, não só em seu trabalho que consagrou o termo (Theorie der Halbbildung), mas, também, em outros textos, o termo, na minha interpretação, tem o sentido mais apropriado de semiformação. Essas duas conotações possíveis do termo alemão Halbbildung (halb – pela metade, incompleto, não pleno) e Bildung (formação do homem na plenitude ética e cultural) precisam ser esclarecidas, relacionadas ao sentido aplicado à palavra Bildung. Na Pedagogia, o conceito de Bildung está ligado ao resultado do processo global de educação-formação do homem, abarcando, portanto a formação moral, intelectual e cultural. Ao ser traduzido como cultura, o termo Bildung restringe o sentido ao sentido particular da antropologia, sentido este que em alemão, é referido com o vocábulo Kultur. Não me parece ser o pensamento de Adorno nesse texto. Eu afirmaria, assumindo que isso precisa ser clarificado em outros estudos, que Adorno usa o termo Bildung no sentido sociológico tal como foi definido por Theodor Geiger em 1928, indicando o estado, a natureza humana plenamente formada no processo social de interação no meio social e pela ação sistemática das instituições educativas (T. Geiger, Programm ciner Soziologie der Erziehung, in Schulblatt fuer Braunschweig und Anhalt, 1928, nr.26). Assim a cultura, no sentido antropológico, referindo-se a tudo que é produzido pelo homem na relação com seus pares e com a natureza, é um dos componentes da educação, e é assim que Adorno se refere a ela, usando, ele mesmo, em diversas passagens, o vocábulo

um capítulo da obra *Dialética do Esclarecimento - A Indústria Cultural*. O esclarecimento como a mistificação das massas (Horkheimer e Adorno, 2003).

Nesses textos, Adorno denuncia e procura evidenciar que há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social. Neles está a chave para entender a crítica adorniana dirigida à educação: a crise da educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído). A educação vigente é uma semiformação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual. O indivíduo de Adorno, sob o império da Indústria Cultural, perdeu o que há de essencial no humano – a capacidade de subjetivação. Assim, o resultado desse processo é a produção de sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade, ela aumenta o potencial de adesão sem consciência. Assim, se reproduz na vida social o aparente como o válido, o falso como verdadeiro (Adorno, 1979).

Ao enfatizar o avanço da “semiformação”, ocupando todos os espaços educativos da sociedade, ele deslinda a ideologia do sistema ensino e denuncia graves problemas pedagógicos. Segundo ele, o aumento das oportunidades educacionais não resultou em melhor formação para o povo porque, ao terem sido agraciados com o direito à escola a eles foi dada a impressão de tratamento de igualdade. Entretanto, o que ocorre na educação equivocada e ideológica (uma semi-educação) que recebem, é a deformação da sua consciência. *“Tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional”* (Adorno, 1979: 119).

1.2.3) O debate em torno do conceito e dimensões da educação para a autonomia (ou para a emancipação¹¹).

Na obra adorniana, ao lado da argumentação dirigida para denunciar o processo de dominação cultural, há também a argumentação dirigida para negar a semiformação como algo estabelecido, sem esperanças de superação. Mesmo quando, na avaliação do teórico, a possibilidade de realização do Homem está completamente limitada e

Kultur. Entendo que no sentido apropriado por Adorno, a semiformação significa que também a cultura é uma semicultura, mas dentro do processo geral educação do homem, da Bildung, que é, também, formação geral e integral do homem.

¹¹ O termo alemão é Mündigkeit e tem sido traduzido por emancipação ou por autonomia. Minha preferência recai no termo autonomia, e minhas razões estão explicitadas no Relatório de Pesquisa de 2006, no tópico 4.3.2. (Vilela, 2006).

condicionada pelo alastramento da semiformação sob o controle da Indústria Cultural, ele admite e aspira a uma transformação das relações sociais através do processo educativo, ele aponta que a educação deve ser uma arma de resistência contra a força da Indústria Cultural, na medida em que forme uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para o exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada da e pela Indústria Cultural. *“Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação”* (Adorno, 1979:120).

Nesse sentido pode-se pontuar o quanto, para Adorno, a educação para a libertação do homem desse processo social de dominação e alienação é, ao mesmo tempo, uma necessidade inquestionável, como bem observou Leo Maar (2003: 469)

A formação cultural, a “cultura” tal como a entendemos no cotidiano não seria uma mera necessidade “intelectual”, mas uma necessidade material, porque tem a ver com as idéias enquanto diretrizes para a consolidação da essência humana. A exemplaridade das situações de formação autêntica constituiria, para a educação crítica, uma manifestação de resistência. Mas, não no sentido de boa lembrança que consola nas agruras de um “mau” presente, o qual acaba ajudando a conservar; e sim enquanto essência potencial, dinâmica, que confronta o existente com o que deveria ser, expondo o nervo das contradições entre realidade e conceito, tornando-se um padrão do “racional” para a realidade efetiva. Esse fulcro subversivo da educação crítica, sua essência negativa – Marcuse chega a vincular razão e revolução – constitui sua contribuição decisiva e definitiva.

Essa situação pode explicar a forte presença da discussão e do debate acerca do conceito de emancipação e do debate defensor de uma perspectiva de educação pautada nessa orientação. Assim, a tendência de defender uma educação para autonomia em vários segmentos do sistema escolar é o terceiro elemento que dá organicidade a um conjunto da produção analisada, buscando demonstrar o quanto Adorno questiona o sentido da educação vigente ou operante na sociedade alemã daquele tempo, e, ao mesmo tempo o quanto ela demonstrava a necessidade e possibilidade de uma educação ou formação cultural mais ampla. Adorno criticava a perda da subjetividade, a dominação resultante dos mecanismos de opressão da cultura burguesa que estava impregnada na cultura escolar. Evidencia-se também o quanto Adorno sinalizou uma reivindicação para a escola: a educação deve resgatar seu

potencial de desenvolvimento de consciência e de subjetividade, a educação deve ser uma educação para a não dominação.

Esse conjunto convida a uma reflexão. Theodor Adorno não produziu e não intencionou produzir uma teoria da educação, ele apenas reivindicou uma outra perspectiva para educação danificada que ele denunciou. A educação para a não dominação, para a autonomia de formas de pensar, de compreender o mundo e agir sobre ele é a dimensão presente em toda a sua obra, o que tem sido colocado com propriedade pelos autores brasileiros (Zuin, Pucci e Ramos de Oliveira, 1999; Leo Maar, 1995;2003).

Adorno não tem uma obra na qual desenvolve uma concepção de educação e muito menos uma teoria de educação, como às vezes, erroneamente, tem sido atribuída a ele como “uma educação para a emancipação”. Ele também não discutiu o conceito de emancipação com finalidade pedagógica. A libertação do sujeito do processo de dominação da consciência, operada pelos mecanismos da Indústria Cultural, continua, portanto, sendo o corpo teórico principal para entender posições de Adorno a respeito da educação e do sistema de ensino do seu tempo.

Mas, é certo que devemos entender o que Adorno via no sistema de ensino naquele tempo, não apenas a crítica da escola que propagava os mecanismos de dominação na sociedade capitalista, sustentada pela perspectiva sociológica de seu pensamento, mas também a visão e uma postura pessoal que considerava que a escola seria a instituição social ainda capaz de formar o homem não dominado/emancipado. Essa dimensão em Adorno é coerente com a estrutura “dialética negativa” da crítica que ele desenvolvia da sociedade, ele procurava apontar os problemas e, ao mesmo tempo, demonstrar que havia possibilidade de reversão dos mecanismos produtores da situação apontada.

A epistemologia de Adorno aponta condições para a realização de uma educação capaz de fomentar a resistência ao processo de dominação, deve ser uma educação que persiga um projeto deliberado de desenvolvimento da capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros. Nessa perspectiva, os textos escritos por Adorno e publicados na coletânea organizada por Kaldebach (1971/1985), são, de fato, esclarecedores¹². A obra *Mínima Morália* constitui outra referência importante para a discussão dessa questão, pois

¹² A obra tem sido referida em publicações brasileiras como: ADORNO, Theodor. Educação para a emancipação. Petrópolis Vozes, 1995. O correto, entretanto, seria: KALDEBACH, Gerd (Org.) Theodor Adorno: Educação para a emancipação. Petrópolis, Vozes, 1995 (original alemão de 1970). Tradução brasileira de Wolfgang Leo Maar.

ao longo de seus aforismos Adorno insiste na crítica à ordem estabelecida e na possibilidade de ver e agir de um outro modo: sem medo, ser diferente do estabelecido (Adorno, 1967).

Se a essência do projeto epistemológico de Adorno pode ser traduzida na sua certeza absoluta, de que não existe uma vida correta num mundo falso, “*es gibt kein richtiges Leben im falschen*” (Adorno citado por Schweppenhäuser, 2003:160), e que o grande problema da sociedade estaria no fato de que “caiu em esquecimento a vida reta” (Adorno,1993:7), o seu entendimento e a sua crítica à educação alimentaram uma nova perspectiva: Educação e Teoria Crítica. Assim, o debate de alguns de seus textos clássicos, não escritos para a educação e muito menos sobre educação, mas nos quais ela foi abordada de forma central no debate sobre o processo social de dominação: Dialética do Esclarecimento, Mínima Morália, Dialética Negativa e os textos específicos sobre a Indústria Cultural, evidenciam como se pode, de fato, deduzir uma concepção e uma proposta adorniana para a Educação: a educação para a autonomia, para a não dominação, seria, então, promover o desenvolvimento da subjetividade e da individualidade como condição para viver a pluralidade da vida social humana (Vilela, 2006;2007).

A coletânea organizada por Gerd Kaldebach foi publicada em 1970, após a morte de Adorno. Foi iniciativa de Kadelbach reunir textos do teórico que, segundo o próprio editor, oferece aos estudiosos da Teoria Crítica aspectos do debate, talvez melhor do embate empreendido por Theodor Adorno com questões diretamente relacionadas com a função do sistema educacional e da escola (Kadelbach, 1970). Mas não é uma obra com finalidade de situar uma teoria da educação adorniana. Adorno sequer pôde opinar sobre a compilação desses textos em forma de livro, assim como, também, não teve como discutir o título da obra, tomado pelo organizador do título de um dos textos, que registra o último debate radiofônico de Adorno, gravado nos estúdios da rádio de Hessen duas semanas antes de sua morte e levado ao ar apenas em agosto (Adorno morreu em julho de 1969).

De forma equivocada, esse livro tem sido tomado como um texto organizador de uma teoria de educação atribuída a Adorno. Nos anos 1970 isso foi bastante discutido na Alemanha, inclusive com embate entre os adeptos de uma “educação para a emancipação”, atribuída a Adorno, e cientistas sociais que assinalavam ser equivocada essa interpretação, pois o que temos em Adorno é uma teoria social que deslinda a

função do sistema de ensino como comprometido com o processo de dominação e não uma teoria de ação pedagógica (Sahmel,1988; Gruschka, 1995; 1998; 2004). Os textos dessa coletânea, apresentam, sim, elementos essenciais para se entender a propriedade da teoria social construída por Adorno para entender a escola no contexto da sociedade capitalista e para se perceber o compromisso do teórico com a construção de uma outra sociedade, processo no qual caberia a Educação uma tarefa social importante. Entretanto, não se pode depreender dos textos arrolados na obra uma proposta de educação para a emancipação, como um projeto de ação pedagógica.

O equívoco pode ser justificado na expressão final de Kaldebach no prefácio do livro, ao afirmar que creditava a Adorno *“um evidente empenho para defender e propagar uma educação política, o que para ele significava uma educação para a emancipação (Mündigkeit)”* (Kadelbach, 1970,p.09)¹³. A tradução brasileira desse livro, ao não ter registrado como autor do livro o editor da coletânea, mas sim a Adorno (como expliquei nas notas n.12 e n.15), que na verdade pode se responsabilizar apenas pelos textos nele editados e recolhidos pelo editor, com pretensões que Adorno não conheceu e sequer pôde opinar, tem induzido ao equívoco acima referido, situando Adorno como o signatário de uma obra com o título de *“Educação para a Emancipação”*, (o que equivale a ser signatário de uma teoria de Educação para a Emancipação)¹⁴. Esse equívoco não é culpa do tradutor brasileiro que, com propriedade, além de destacar o contexto da obra e da teoria social revelada por Adorno ao tratar temas da educação (Leo Maar, 1995), também informa o sentido de cada um dos textos de Adorno.

Este livro possibilita uma dupla aproximação. É possível lê-lo como intervenção de Adorno no debate educacional que remete ao seu pensamento filosófico e social. Ou, inversamente, concebê-lo como ensaio de introdução à obra filosófica e sociológica que se apóia em momentos educacionais. A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica, constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno, a teoria social é, na realidade, uma abordagem formativa e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social...”. (Leo Maar, 1995,p. 14/15).

¹³ Há problemas evidentes com a tradução do termo Mündigkeit para emancipação. Ele parece um desses vocábulos que merecem ser mantidos na língua de origem pois não existe uma palavra correspondente em português. Refere-se a um conceito e, como tal, precisa ser explicado

¹⁴ Que pode ter sido a intenção do editor. Essa é uma dimensão que precisa ser melhor estudada.

Não se pode afirmar mais, além de que, nesses textos, está revelada a função social da escola, compreendida pelo autor, mas também sua defesa para que a escola trabalhe, como opção pedagógica e política, para favorecer o desenvolvimento da humanização do homem, de modo a capacitá-lo para a auto-reflexão e para ser capaz de agir sobre as condições de opressão, tornando-se capaz de autonomia plena que o habilite a posicionar-se contra elas e libertar-se delas, posição que ele revela através de um diálogo, de fato pontual, com o tema Educação e com educadores¹⁵.

Nesse sentido, é preciso reforçar a necessidade, para quem deseja entender como Adorno se posiciona sobre a educação, a escola e o sistema de ensino, de retomar seus escritos elucidativos sobre a propagação dos processos sociais de dominação do pensamento, registrados, como já foi dito, em passagens de diferentes textos seus, não apenas nos textos organizados na coletânea de Kaldebach, com textos pontuais sobre o diálogo de Adorno com questões de educação da sociedade alemão do seu tempo.

1.2.4) Diálogo com Adorno e com teóricos da contemporaneidade

Registra-se, também, iniciativas de elucidação da presença do pensamento de Adorno em teóricos da educação crítica norte-americana dos anos 1970, como na perspectiva da pedagogia radical de Henry Giroux. Na atualidade há produção que procura articular algumas dimensões dos frankfurtianos como teóricos contemporâneos, com os pós-estruturalistas e com pensadores sociais que analisam a crise social no contexto das relações sociais globalizadas. Essa produção procura destacar, de um lado, a propriedade da Teoria Crítica para abordar questões atuais do processo educativo, escolar e não escolar, do outro lado, procura elucidar a presença do pensamento do próprio Adorno em posições teóricas de alguns expoentes atuais da teoria e debate educacional e social, nas áreas da crítica social, do currículo e dos estudos culturais, tais como Arendt, Giroux e Zygmund Bauman.

¹⁵ Na obra há textos que, na verdade, são transcrições de debates com educadores: com Becker, com o próprio Kadelbach. Os textos publicados na obra: Was bedeutet: aufarbeitung der Vergangenheit (O que significa reelaborar o passado), palestra de 1959 e transmitida pela Radio de Hessem em 1960; Philosophie und Lehrer (A filosofia e os professores), palestra de 1962 e transmitida pela Radio de Hessem em 1963; Fersehen und Bildung (Televisão e formação), escrito em 1963; Tabus über dem Lehrberuf (Tabus acerca do magistério), palestra, 1965; Erziehung-wozu? (Educação para quê?), escrito em 1966; Erziehung zur Entbarbarisierung (Educação contra a barbárie), escrito em 1968; Erziehung nach Auschwitz (Educação após Auschwitz), palestra radiofônica na rádio estatal de Hessem, em abril de 1966, e publicada em 1967; Erziehung zur Mündigkeit (Educação e emancipação), palestra de julho de 1969.

1.2.5) Teoria Crítica e método - Teoria Crítica e pesquisa empírica

Não se constatou a presença da Teoria Crítica como fundante de uma metodologia de pesquisa para investigação da realidade educacional. Entretanto, confirma-se a presença dos fundamentos da Teoria Crítica, principalmente na tradição da “dialética negativa” de Adorno, para investigar situações concretas da realidade educacional no país.

Inicialmente, preciso afirmar que a explicitação da metodologia de investigação social contida ou desenvolvida na obra *Dialética Negativa* de Adorno, tem sido objeto privilegiado de debate com a Teoria Crítica (Nobre, 1998 ; Pucci, Goergen, Franco, 2007). Um trabalho peculiar nessa tradição é o de Zanolla (2007), que apresenta de forma didática o que consiste o exercício do método de investigação deduzido da epistemologia da Teoria Crítica. Ao apresentar os fundamentos epistemológicos e teóricos que embasam a Teoria Crítica, a autora oferece um quadro conceitual que serve de referência para compreender a forma crítica como os autores da Escola de Frankfurt debateram questões sociais em vários segmentos. Ao reconstituir o que teria sido a empreitada investigativa de Horkheimer e Adorno na *Dialética do Esclarecimento*, Zanolla enfatiza que, como a questão central dos frankfurtianos foi desvendar os fatos sociais de dominação e como esse projeto determina a sua epistemologia¹⁶. Transformada em objeto de investigação, descobrir porque a humanidade esclarecida, à qual o iluminismo com todas condições oferecidas para levar o homem à conquista do mais alto grau de humanidade, estava levando o homem ao estado de barbárie,¹⁷ , requeria exame da realidade e resgate da reflexão filosófica capaz de coordenar a investigação. Esse empreendimento funda uma epistemologia sociológica como contraponto à tradição filosófica de reflexão filosófica sobre o homem. Vinculada à teorização de Max, os frankfurtianos investigam no mundo dado, o mundo real, como o processo social de dominação estava levando o homem à barbárie. A autora insiste ainda no “mundo” tomado por eles como objeto de análise: a situação social da Europa continental no pós Primeira Guerra, o que os levam a polemizar com dois fatos sociais, considerados por eles o protótipo de barbárie – a Revolução Russa, com seus desmandos e suas conseqüências no aviltamento do homem das relações sociais, e o processo social que, na Alemanha, culminou como Nazismo. Assim, Zanolla oferece uma pista para o

¹⁶ Zanolla considera também a importância de Marcuse na fundamentação da epistemologia da Teoria Crítica.

¹⁷ O grifo é meu. Com isso quero indicar uma afirmativa de Horkheimer e Adorno na *dialética do Esclarecimento*, MS não é, na redação dada, uma citação.

entendimento do uso do raciocínio crítico na tradição da “dialética negativa”, como método de investigação, ou de análise social, que tem como premissa que “ *ao conhecimento caberia não apenas uma análise atenta da tradição científica, do sentido positivista da ciência, mas do colapso duplo da sociedade burguesa e da pretensamente socialista*” (Zanolla, 2007:33).

A produção de Zanolla, no meu entendimento representa, no Brasil, uma confirmação segura da dimensão sociológica da obra de Theodor Adorno e da raiz da Teoria Crítica, inaugurada nos anos 1930 e que chamamos posteriormente (anos 1960) de Escola de Frankfurt: no seu projeto de fundação no ISF¹⁸, a Teoria Crítica inaugura uma identidade epistemológica de contraposição à teoria tradicional, ou mais especificamente, às formas então dominantes de se fazer teorias sobre a sociedade e suas relações. Da mesma forma, demarca nova concepção no entendimento da relação teoria e prática no campo das ciências sociais, uma vez que vai instaurar o compromisso ideológico de agir sobre ela, pois pressupõe a necessidade de que sejam produzidos indivíduos capazes de intervir e mudar a ordem social não-razoável, ou danificada, como a ela referia-se o próprio Adorno.

Para a Teoria Crítica, o empreendimento humano para a transformação da sociedade não é um mero projeto da razão, mas sim uma tarefa com a finalidade de diagnosticar a realidade social, negar o estabelecido por sua iniquidade, e criar as condições para uma conseqüente práxis social, capaz de intervir na sua mudança (Horkheimer e Adorno, 2003). Textos de Theodor Adorno, de sua fase posterior à produção com Horkheimer, podem melhor revelar esses aspectos.

O conceito de uma dialética da negação, ou “dialética negativa”, desenvolvida por Theodor Adorno para a análise social, traduz a perspectiva analítico-metodológica assumida por ele como Teoria Crítica. O desvendamento da sociedade pela “dialética negativa” significa,

(...) deliberadamente, evidenciar o divergente, o dissonante, aquilo que é contrário a uma possibilidade de verdadeira consciência e de autonomia do homem sobre o seu destino, a dialética negativa é, ao mesmo tempo a possibilidade de contrapor-se ao estabelecido, de negá-lo com a intenção de construir outra situação social. (Theunissen, 1983:44).

¹⁸ ISF – sigla em alemão para o Instituto para a pesquisa social (Institut zur Sozialforschung).

Segundo Adorno e Horkheimer, a Teoria Tradicional, de fundamentação positivista e pretensamente neutra, fornecia uma análise descontextualizada e com pretensão de universalidade, reproduzindo uma imagem fetichista do mundo, tal como ele era, numa categoria de aparentemente dado (*das ist*), assim o justificava e o reproduzia. Como contraponto, uma Teoria Crítica, tal como era formulada no ISF, fundava uma ciência contextualizada, não-neutra, que reivindicava a transformação do mundo. A Teoria Crítica visava apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, buscando desvendar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas.

Assim, sua obra intitulada *Dialética Negativa* (Adorno, 2003 a)¹⁹ é fundamental no entendimento da crítica social estabelecida nessa corrente. Não se trata de uma crítica negativa no sentido do pessimismo e da desesperança ao deslindar o “mundo danificado” e isso se evidencia na obra *Minima Moralia* (Adorno, 1993). O conceito encarna a perspectiva ideológica do projeto da Teoria Crítica: o desvendamento dos problemas da sociedade implicava em recusar sua permanência, e implicava em que a teoria tinha o compromisso de apontar possibilidades de agir sobre eles. Fica evidente, ainda, que para entender a sociedade e decifrar seus enigmas, é preciso desenvolver a crítica imanente através da crítica objetivada: buscar a dialética entre o idealizado e o realizado, dissecar o percurso entre o proposto e o real (terminado/materializado).

De acordo com essa orientação teórico-metodológica, a Teoria Crítica procura tensionar o aparente e o real, a verdade e a inverdade, aquilo que *é* e o *como não deveria ser*, objetivar a realidade, realizar o confronto dialeticamente objetivado entre o aquilo que algo promete ser (almeja/parece ser) e o que *é* realmente.

(...) a dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que ele, de fato, deve ser (Adorno, 1966:195). (...) e no lugar do falso conceito revela-se sua materialidade, é revelado, então, o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala (Adorno, 1966:197).

Como assinalou Tiedemann (2005),

¹⁹ Obra editada por Adorno em 1966.

Adorno pretendeu explodir o muro que esconde o verdadeiro conceito por detrás de seu aparente conceito, do conceito que quer fazer acreditar que ele é uma coisa que não é, explodir o muro para permitir que o verdadeiro conceito se revele como realmente é (p. 97). (...) Para Adorno apenas o conceito pode dizer o que o conceito é, apenas na objetivação do conceito é possível desvelar o que o conceito encerra (p. 110).

Na “dialética negativa” não se pode desconsiderar a presença da permanente reflexão filosófica. A mediação do objeto significa que só em sua imbricação com a subjetividade se torna possível o conhecimento real. Ela apresenta-se, então, como a teoria da não-identidade entre sujeito e objeto no interior da ordem social vigente sob o capitalismo, ordem cuja lógica da dominação é desvendada quando se assinala que essa lógica da dominação é a ilusão necessária da identidade do objeto, da própria lógica das relações sociais. Essa crítica, todavia, realizada por dentro do objeto, sob o primado da reflexão filosófica e, ao mesmo tempo, da análise social objetivada, com pretensões de intervenção cultural, seria a síntese de uma nova concepção de teoria social: uma teoria social crítica.

Desse modo, a orientação de pesquisa “dialética negativa”, ao definir a perspectiva da análise social, estabelece e delimita a função e a direção da própria ciência social – a sociologia. Como crítica da ideologia, a “dialética negativa” deve ser capaz de diagnosticar os fatos que estão configurando um homem incapaz de desvendar e de reconhecer a realidade social para além de suas aparências. Como ciência, tem a responsabilidade, através da pesquisa empírica, de levantar os dados que possibilitem a comprovação e a comparação entre uma sociedade condenada e uma nova realidade (Horkheimer, 1990; Bubner, 1983; Theunissen, 1983; Schnaedelbach, 1983).

Essa pista metodológica nos indica que é por dentro da análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto (a educação, a escola, a Indústria Cultural, a arte e a cultura) que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito enunciado com o seu resultado revelado, com seu sentido. Uma lição importante da “dialética negativa” seria, portanto, desconfiar do *aparente* para ir além dele; disso resulta que a “dialética negativa” se constitui em uma operação de análise da ideologia de elementos pertinentes à ordem social. Essa metodologia da crítica imanente orienta-nos a procurar compor o quadro da crítica por dentro da análise da racionalidade imanente ao objeto.

Fica evidente que os elementos epistemológicos da Teoria Crítica, elementos fundadores de um projeto de análise interpretativa (hermenêutica) da civilização ocidental no final do primeiro quartel do século XX, nos anos iniciais e, posteriormente, a análise do processo de massificação e expropriação das capacidades de individuação no sistema capitalista, deixam evidente como a nova orientação de pesquisa social é constituída. Demonstrem, ainda, como fica sustentada sua orientação para realizar pesquisas empíricas e, portanto, reforçam a presença da dimensão sociológica na obra de Theodor Adorno.

Portanto, no exame das teses de doutorado, interessava investigar como se dava a presença dessa orientação, ou seja, teses que usam uma argumentação crítica, pautada na “dialética negativa” de Adorno, para desenvolver um diálogo com situações concretas da realidade educacional, principalmente com propostas de ensino, diálogo que tensiona as intenções e possibilidades do proposto, na conjuntura dada para sua implantação. Foram buscadas quatro delas para confirmar como se dava a apropriação dessa orientação teórico metodológica. Como modelo desse tipo de trabalho, situa-se a tese de Ferreira (2007), *O projeto curricular da faculdade de educação física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente*. Para a tese, a autora leu um grande volume de documentos legais, discursos, atas e pareceres institucionais, buscou neles os indicadores da chave para ler o curso de educação física: **analisar a proposta curricular e sua realização objetivada**. Nesse sentido, procurou operacionalizar a solução metodológica da investigação da realidade social desenvolvida nas obras *Dialética do Esclarecimento* e *Dialética Negativa*. Assim, ela empreendeu a análise do currículo proposto, ou melhor, do discurso curricular e dos discursos, na instituição, que o defendem e o explicam. Conseguiu aplicar a crítica imanente tal como desenvolvida por Adorno: intenção da autora e o projeto metodológico efetivado estão explicitados e deixam clara a orientação teórico metodológica da “dialética negativa”.

(...) a constelação que norteia o caminho em torno do objeto se consubstancia, inicialmente, em elementos para retratar a elaboração e realização do projeto curricular e político pedagógico emancipatório e a maneira (subjetiva) pelas quais suas condições e pretensões são objetivamente racionalizadas, em nosso caso, a partir da narrativa de registros em estudos, pesquisas, documentos, intervenções orais acerca da experiência do objeto empírico alencado. Com esse norte, a crítica imanente segue a pista metodológica de um quadrante dessa crítica social e cultural: é no confronto com aquilo que algo promete ser com o que é na realidade, que é possível se aproximar de seu momento de verdade e de inverdade. Essa pista metodológica ainda os indica

que é por dentro da análise da racionalidade imanente ao objeto que vai se compondo o quadro da crítica; percorrida num exercício de, ao confrontar conceito e conceituado, desconfiar do conceito, partindo dele, para ir além dele (Ferreira, 2007: p.11)

O trabalho de Ferreira exemplifica o exercício de pesquisa empírica encontrada na tradição de pesquisa nacional sobre questões da educação que se afirmam amparadas na Teoria Crítica. As outras três teses analisadas, Hasse (2004); Silva (2001) e Bueno (2000), assumiram como objeto de investigação questões pontuais da a formação de professores e da prática pedagógica, não precisam a opção e o trajeto metodológico, tal como o fez ferreira. Entretanto, também eles procuram a construção de uma análise empírica pautada na crítica imanente.

1.2.6) O GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO e sua importância na consolidação da Teoria Crítica no debate e na pesquisa de questões da educação e da escola.

A origem dos pesquisadores que se dedicam ao estudo da Teoria Crítica e que a tomam como referência para o tratamento de questões da educação e da escola demonstram que eles se distribuem geograficamente em todas as regiões do país. Mesmo que haja concentração numérica da produção nos PPGEs da Região Sudeste, e ainda de forma particular no estado de São Paulo, a Teoria Crítica é objeto de estudo no Sul, Nordeste, no Centro Oeste e em um dos Estados da Região Norte do país (Pará). Mas, dentro desse quadro, mesmo com presença significativa de pesquisadores em diferentes instituições do Estado de São Paulo, cabe destacar uma iniciativa. O pioneirismo para buscar e destacar elementos da epistemologia de Adorno e Horkheimer, que fundamentam uma Teoria de Educação e que demonstrem o potencial da sua crítica social para se abordar questões concretas da escola e da educação, está na iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação, liderado pelo professor Bruno Pucci, em São Paulo, primeiro na Universidade de São Carlos e depois na UNIMEP de Piracicaba.

O grupo foi fundado em 1991, na Universidade de São Carlos, sob a coordenação dos professores Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira, integrando uma equipe

multidisciplinar, com o objetivo de aprofundar o conhecimento da Teoria Crítica e de suas contribuições teóricas para a educação. Além de pesquisa teórica sistemática dos clássicos da Escola de Frankfurt - Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse -, o grupo se consolidou também como um espaço coletivo de reflexão sobre a obra dos frankfurtianos, abordando criticamente os temas filosóficos, estéticos e educacionais desses teóricos, como também na procura de entender como se estabelecia a interlocução desses teóricos com a teoria social e filosófica que dá sustentação à sua obra, tais como Marx, Weber, Kant, Hegel, Nietzsche e outros. Em 1997, o professor Bruno Pucci se aposenta na Universidade de São Carlos e ingressa no Programa de Pós-Graduação da UNIMEP, em Piracicaba, levando com ele o grupo consolidado e, desde então, nesta outra instituição, assegura continuidade do projeto. Entretanto, o corpo de pesquisadores instalado em São Carlos também dá continuidade ao projeto, consolidando na instituição outro grupo de pesquisa, também em 1997, primeiro sob a liderança do professor Newton Ramos de Oliveira e, atualmente sob a liderança do professor Antonio Álvaro Zuin. Hoje, configura-se institucionalmente como outro grupo de pesquisa, mas, em prática, revela um grau de identificação na proposta de trabalho que lhe assegura o lugar de ser integrante do anterior, o que permite afirmar que é o mesmo grupo com duas sedes – uma na UNIMEP e outra na UFSCAR, configurando dois grupos associados de pesquisa. Em São Carlos, os professores Ramos de Oliveira e Zuim, são, desde então, os responsáveis pelo GEP.

Ainda como desdobramento do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, em 1999, foi constituído novo grupo na Universidade Estadual Paulista em Araraquara. Este, denominado Teoria Crítica, Cultura e Formação. Enquanto os GEPs da UNIMEP e UFSCAR estão vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação, o GEP da UNESP-Araraquara está vinculado ao Departamento de Sociologia, sob a liderança do Prof. Renato Bueno Franco, embora demonstre interlocução com a área da educação da universidade e de outras unidades da UNESP. Embora as finalidades de pesquisa sejam as mesmas dos dois grupos fundadores, o aprofundamento do conhecimento epistemológico dos expoentes clássicos da Escola de Frankfurt, O GEP de Araraquara abarca com prioridade o exame das relações entre tecnologia, cultura e formação social do sujeito. O grupo de Araraquara privilegia pesquisas voltadas à análise do impacto das modernas tecnologias na produção cultural – como a literária, a artística ou mesmo científica – na educação e na formação, bem como a análise da Indústria Cultural e de suas relações com a educação e a literatura. As questões da relação das novas tecnologias da informação com os processos formativos e investigações voltadas para

verificar atualidade dos estudos adornianos da Indústria Cultural são dimensões também presentes nos GEPs Teoria Crítica e Educação da UNIMEP e da UFSCAR. Nesse sentido, os três grupos, nos quais estão presentes os fundadores da direção de pesquisa fundada em 1991, na busca de entender e atualizar o legado da Escola de Frankfurt, bem como os pesquisadores formados no âmbito de influência do grupo original (ex-mestrandos e doutorandos do professor Bruno Pucci e Ramos de Oliveira, ex-mestrandos e doutorandos de outros pesquisadores formados por esse grupo).

A continuidade da linha de trabalho do grupo inicial, o GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, fundado em 1991, pode ser indicada como o elemento essencial para a consolidação dessa direção de pesquisa e demonstra, também, a propriedade dos temas atuais de pesquisa como desdobramentos do conhecimento consolidado sobre as contribuições do legado da Escola de Frankfurt para o debate crítico da educação e para o debate das questões atuais da educação. Como pesquisadores associados ao GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, encontram-se docentes e pesquisadores de vários Programas de Pós-graduação em Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais e Educação, no país, inclusive esta pesquisadora.

Assim, são destaques na história e consolidação do grupo:

São Carlos:

1991-1993 – Estudos fundadores do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

- Ancorado no tema de estudo “O potencial pedagógico da Teoria Crítica”, o grupo estabeleceu como objetivo aprofundar os conhecimentos de algumas categorias-chaves do legado dos teóricos frankfurtianos, tais como a dialética da razão, a crítica da razão instrumental, a crítica cultural e o próprio conceito de Indústria Cultural. Ainda sob a abrangência desse tema, dada a penetração da sociologia educacional crítica de Henry Giroux no Brasil, com evidência declarada de vinculação com o pensamento frankfurtiano, o grupo objetivou análise dos escritos educacionais do autor, procurando desvendar os elementos da pedagogia radical tomada do pensamento crítico.

1993-1995 – Linha de Pesquisa: O potencial pedagógico da Teoria Crítica II

- Nessa segunda fase da pesquisa, direcionada para estudar o legado da Teoria Crítica e sua contribuição para entendimento e debate da educação, foi

privilegiado o estudo das dos pensadores que tiveram influência na formação dos frankfurtianos e a conseqüente valorização da razão. Assim, foi considerada para estudos a categoria da formação e seu desdobramento na obra dos frankfurtianos como formação cultural, e, em especial a categoria Indústria Cultural de Theodor Adorno.

1995-1997 - Linha de Pesquisa: O potencial pedagógico da Teoria Crítica III

- Nessa fase a pesquisa procurou desvendar a construção metodológica da Teoria Crítica e o diálogo de Theodor Adorno e Walter Benjamin nas concepções de filosofia e de arte, bem como a dimensão da “*educação estética*” nos escritos de Adorno.

São Carlos e UNIMEP

1997 – 1999 - Linha de Pesquisa: O potencial pedagógico da Teoria Crítica IV

- O professor Bruno Pucci, já na UNIMEP, continua o investimento para desvendar as relações e a contribuição da Teoria Crítica para a educação. Na UFSCAR o grupo remanescente, integrado por pesquisadores formados na tradição da produção anterior da linha de pesquisa, prossegue com o investimento na temática. Nessa fase são buscados, nos pensadores frankfurtianos, os subsídios para pensar a educação brasileira. Três eixos básicos de pesquisas foram desdobrados nesse momento: Intervenção filosófica, expressão e práxis formativa; Dimensão artística como práxis formativa; Elementos para se pensar uma Teoria Crítica de Educação.

1999 – 2001 - Linha de Pesquisa: O potencial pedagógico da Teoria Crítica V

- Ainda com produção paralela das mesmas dimensões, os dois grupos abordam as questões presentes na fase anterior.

A partir de 2002 podem ser reconhecidas dimensões de pesquisas particularizadas no grupo da UNIMEP e da UFSCAR. Com o aumento de pesquisadores e a dimensão multidisciplinar da equipe, passam a ser destacadas as pesquisas de orientação particularizada por pesquisador. Ressalte-se que a atuação deste grupo se consolidou com a organização de eventos científicos, desde os de iniciação científica até os congressos nacionais e internacionais. A Indústria Cultural é uma categoria importante de

análise de fenômenos da vida social da atualidade e da função e limites da escola na formação do homem, preconizada pela escola. Nessa perspectiva são analisadas influência da mídia na sociedade e na escola: jogos eletrônicos; televisão; filmes; programas computacionais de ensino.

Esse período de formação e consolidação do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO permite a identificação de uma linha temática de produção mostrando a forma profícua em que o grupo abordou o legado da Teoria Crítica dos frankfurtianos e como desenvolveu reflexões sobre a potencialidade pedagógica dos escritos dos seus pensadores tradicionais. O professor Bruno Pucci, ao realizar um balanço do GEP no final de 2006, para o Relatório CAPES do PPGe da UNIMEP, assinalou, além da produção do grupo na forma de artigos, livros e capítulos de livros, o esforço do GEP para favorecer a circulação dos textos de Adorno em português, registrando as traduções já publicadas e os novos projetos de tradução.

2002 – atualidade

Ao completar dez anos de existência, uma nova sede do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO é agregada às duas existentes. O terceiro núcleo foi instalado na UNESP/Araraquara com os professores Newton Ramos de Oliveira (antes na UFSCAR) e Renato Bueno Franco.

Desde então cresce a filiação de pesquisadores associados, atuantes em várias instituições brasileiras, podendo-se destacar das seguintes: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de Passo Fundo, PUC Minas, Universidade Federal de Sergipe e Universidade do Triângulo (Uberaba, MG), UFU e PUC Minas. Coerente com a orientação multidisciplinar, há relações estabelecidas com pesquisadores e grupos de pesquisa nas áreas da Educação, da Psicologia, da Comunicação Social, da Sociologia e da Filosofia. É, ainda, presente e em crescimento uma forte articulação com pesquisadores de outros países, como Israel, Alemanha, Canadá e USA.

O GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO pode ser considerado o maior centro de referência sobre a produção de conhecimento que apresenta os aportes teórico-metodológicos dos pensadores clássicos da Escola de Frankfurt, contando com pesquisadores que atuam como efetivos interlocutores do potencial do legado desses

teóricos para a educação. Com a organização dos eventos, que nas duas primeiras edições, em 2000 e 2002, aglutinavam a produção do grupo e seus interlocutores mais próximos (São Paulo), as edições seguintes diversificam a participação e ampliam a presença de pesquisadores de diferentes partes do país. Os eventos organizados evoluíram, primeiro de local para nacional e depois para Internacional.

O Grupo organizou, ao longo da sua existência seis eventos temáticos, sendo o último, realizado em setembro de 2008, um congresso internacional, assim como o foi o quinto, que ocorreu em 2006. Esses eventos acontecem regularmente a cada dois anos, desde 1998. Cada um desses congressos representou um marco no processo de busca e de consolidação do trabalho estudo e pesquisa dos professores brasileiros, em especial da pós-graduação, sobre o conhecimento da Teoria Crítica. Os três primeiros demonstraram a organicidade da produção de Adorno e Horkheimer no conjunto da obra da Escola de Frankfurt, dando destaque e esclarecendo a importância deles na fundação e trajetória da Teoria Crítica. Os três últimos revelam a força da Teoria Crítica na área da educação, confirma sua relevância teórica e já aponta sua pertinência para orientar pesquisa empírica, como será destacado na análise de cada um deles, que apresento a seguir.

1.2.7) Os eventos acadêmicos promovidos pelo GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO e um balanço da produção relativa à apropriação da Teoria Crítica na área da Educação

Colóquio “O Ético, o Estético, Adorno”, junho de 1998, com a apresentação de 05 grandes conferências e 36 trabalhos científicos.

- Esse primeiro colóquio, realizado na UNIMEP de Piracicaba/SP, foi organizado pelo núcleo de pesquisadores da instituição, abrigados no recente GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, fundado pelo professor Bruno Pucci, em 1997²⁰. A produção apresentada, não apenas numericamente, retratava a dimensão local do evento, mas, mostrava como os pesquisadores brasileiros começavam a lidar com aspectos da Teoria Crítica.

²⁰ O professor Bruno Pucci fundou o GEP na UFSCAR em 1991. Quando se transferiu para a UNIMEP, fundou a segunda sede do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO.

- Dos trinta e oito trabalhos apresentados, quatorze deles representavam as duas instituições onde estavam instaladas as sedes do GEP: UNIMEP e a UFSCAR. Além delas, a UNICAMP estava representada com dois trabalhos e a UNESP com dois. Fora desse eixo (Campinas/São Carlos/ Piracicaba), quatro trabalhos representavam instituições do sul do Brasil (Paraná e Rio Grande do Sul) e dois a Região centro Oeste (Goiás e Mato Grosso). Minas Gerais esteve presente com a UFMG, representada com dois trabalhos e a UFU, com outros dois. O Rio de Janeiro foi representado com quatro trabalhos da UERJ e com dois trabalhos da UFRJ. Ainda de São Paulo, PUc SP e USP foram representadas, cada uma com um trabalho²¹.
- Os resumos das comunicações, constantes no CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E RESUMOS do Colóquio, deixam evidente que a maioria deles referia-se a temas de estudos e pesquisas em andamento e que o evento aglutinava o que os Programas de Pós-Graduação em Educação e de Filosofia, estavam produzindo em Dissertações e Teses subsidiadas pela Teoria Crítica. Esse Colóquio, oferece assim, o primeiro indicador de como se dava a apropriação da Teoria Crítica no Brasil. Muitos dos pesquisadores presentes a esse encontro, no momento apresentando sua dissertação de Mestrado ou de doutorado, mantiveram-se nas edições posteriores dos eventos do GEP TEORIA CRITICA E EDUCAÇÃO, com trabalhos posteriores de doutorado e, na sequência, com pesquisas como docentes, o que revela a frutificação da iniciativa.
- Quanto aos temas e seus recortes no conjunto do que representa a Teoria Crítica, não foi possível fazer uma classificação a partir do material disponível. Nesse colóquio as sessões de apresentação não foram organizadas por eixo temático. Os temas podem ser deduzidos dos títulos e nos resumos e revelavam que exercitam diálogo teórico com aspectos da Teoria Crítica: os aspectos epistemológicos da Teoria Crítica de Horkheimer e Theodor Adorno foram os temas mais freqüentes com treze comunicações (Filosofia, sujeito, práxis, método dialético, esclarecimento, estética, ética), seguida da discussão da Indústria Cultural, onze comunicações abordando meios de comunicação; música e cinema. Debates entre os representantes da Teoria Crítica e destes com outros teóricos somaram seis apresentações, a psicanálise, a globalização, obra literária

²¹ Para esse levantamento foi feito o registro da primeira instituição registrada, no caso de citação de mais de uma por pesquisador e em trabalhos de coautoria, com pesquisadores de instituições diferentes. Para esse evento foi difícil identificar se a instituição indicava o lugar de trabalho ou de estudos de Pós-graduação dos autores.

e arquitetura tiveram, cada uma, duas cada. Mesmo com títulos não explícitos sobre questões da educação, através dos resumos foi possível identificar que oito comunicações sinalizavam a abordagem de temas pontuais da educação: psicanálise e educação; educação emancipatória; educação física e corpo; música e consumo na escola; educação do educador, globalização e educação, indústria cultural e escola, formação docente. Essas comunicações não abordaram análise empírica de situações do sistema de ensino e do cotidiano escolar mas procuravam refletir o tema com argumentos da Teoria Crítica.

- Predominaram as referências de reflexão com Theodor Adorno e Max Horkheimer. Benjamim foi referência para dois dos trabalhos e Habermas para outros dois.
- Quanto às conferências, elas confirmaram nomes de pesquisadores que, naquele momento sinalizavam onde se encontrava, no país, o investimento em estudos e pesquisas da Teoria Crítica bem como os temas e aspectos que se mostravam relevantes naquele momento, e que estavam anunciados no título assumido para o evento. As conferências foram²²: *O ético e o estético nas notas de literatura de Adorno*; *O estético na era da globalização à luz do pensamento de Adorno*; *O fenômeno da globalização e as dimensões do ético e do estético*; *a tensão entre o ético e estético na era da globalização à luz do pensamento de Adorno*; *a ética na era da globalização à luz do pensamento de Adorno*.
- Ficou evidente a finalidade dada ao evento para congregar os dois grupos de pesquisadores da UNIMEP e da UFSCAR, confirmando a existência das duas sedes do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO. Estando os dois grupos consolidados, eles procuraram demonstrar os resultados dos investimentos feitos com pesquisas e a orientação de mestrados e doutorandos subsidiadas na Teoria Crítica e o evento foi ensejo para tornar público o reconhecimento da importância e pertinência das contribuições da Teoria Crítica para o debate e compreensão de fenômenos da vida social na atualidade.

Colóquio Nacional “Dialética Negativa, estética e educação”, março de 2000, com apresentação de 05 conferências, 04 mesas-redondas, 55 comunicações e quatro painéis, cada um deles com três debatedores.

²² Os conferencistas foram, na ordem de apresentação dos temas arrolados como títulos: Newton Ramos de Oliveira (UFSCAR /UNESP); Rodrigo e Paiva Duarte (UFMG); Ramon Peña Castro (UFSCAR); Jeanne Marie Gagnebin(UNICAMP/PUC/SP) e Oswaldo Giacóia Junnior (UNICAMP).

- As sessões de apresentação de comunicações já foram organizadas por eixos temáticos com os títulos congregadores dos temas abordados pelas comunicações. De oito sessões temáticas duas eram denominadas Teoria Crítica e Educação, onde foram apresentadas dezesseis comunicações com referência explícita da Teoria Crítica dialogando com questões da educação. Uma sessão foi denominada Indústria Cultural e *Halbildung* (conceito de Adorno, para discutir a semiformação, ou seja o processo de dominação cultural predominante na sociedade capitalista sob a ação da Indústria Cultural) , com outras oito comunicações, sendo, portanto, também, destinada à discussão da educação, como categoria mais abrangente do que a encerrada na categoria de educação escolar. Fora esse conjunto de trabalhos relacionados explicitamente com questões da educação, outras quatro comunicações indicaram nos títulos abordagem direta de temas da educação e formação. A partir dos resumos, mais outras onze comunicações discutem a contribuição dos frankfurtianos para o tratamento de situações relacionadas com a formação geral do sujeito, um tema constante da filosofia da educação.
- Apesar de continuar sem evidência os trabalhos que revelassem análise empírica de situações do sistema de ensino e do cotidiano escolar, o evento confirmou o peso do tema da educação, que, conforme o balanço apresentado acima, registrou um conjunto de trinta e nove comunicações, o que representa cerca de 70% do total das comunicações apresentadas.
- Das cinco conferências duas abordaram a Educação em Adorno: *Reflexões sobre Dialética Negativa, estética e educação; Crítica da tradição metafísica e reflexões sobre educação em Adorno*²³.
- O aspecto marcante da identidade do evento que foi abordar a relação Teoria Crítica e Educação, esteve presente na oferta de um dos quatro painéis temáticos com o título: *Teoria Crítica e Educação*. Neste, três contribuições focalizaram temas do debate atual no campo educacional abordados segundo categorias teóricas de Theodor Adorno: *Teoria Crítica, educação e emancipação; Anotações sobre teoria e práxis educativa; A questão da educação inclusiva*²⁴.
- Nesse momento, evidencia-se que o evento não é mais local, tendo sido ampliada a participação de pesquisadores de várias instituições de diferentes partes do

²³ Conferencistas, na ordem: Rodrigo de Paiva Duarte e Oswaldo Giacóia Junior.

²⁴ Apresentadas respectivamente por: Antonio Álvaro Zuin, Bruno Pucci e Leon Crochick.

Brasil. Em cinqüenta e cinco comunicações, apenas dezessete representam a duas instituições onde estão as duas sedes do GEP (UNIMEP/UFSCAR/), ou seja, apenas um terço. A UNESP-Araraquara, que no seguinte abrigará a terceira sede do GEP, foi representada com quatro comunicações. Nas demais trinta e quatro apresentações, a PUC/SP foi representada com cinco; a UFU e a UNICAMP com quatro cada uma; a UFMG e a UEM/PR e a USP com três cada, a UFSE, a UFSC e a UFPR com duas cada. Outras seis instituições estiveram presentes com um trabalho cada: Rio de Janeiro (duas instituições), Minas Gerais (uma em Divinópolis), Goiás, Rio Grande do Sul e Ceará.

- Ficou demonstrado, também, como o evento se revelou como lugar de debate e de discussão de todos os chamados representantes da Escola de Frankfurt com produção conhecida sobre crítica da sociedade: Marcuse e Benjamin foram representados com quatro e cinco comunicações, respectivamente. Além disso, há trabalhos que procuraram dialogar com os expoentes da Teoria Crítica (com Adorno, ou Horkheimer ou com Benjamin) procurando relações com outros teóricos (Arendt, Vico, Kant, Gramsci). Habermas, um dissidente, mas importante para a compreensão do legado do núcleo fundador da Teoria Crítica, teve sua própria contribuição prestigiada em um dos painéis: *Leituras de Habermas: do caminho, do mundo da vida e do agir comunicativo*.
- Como na edição de 1998, predominaram as referências de reflexão categorias buscadas em Theodor Adorno e Max Horkheimer.

Colóquio Nacional “Tecnologia, Cultura e Formação ... ainda Auschwitz”, em maio de 2002, com a apresentação de 05 conferências, 04 mesas redondas, 53 comunicações.

- Como no evento anterior, as sessões também foram organizadas por eixos temáticos, mas, não houve registro da categoria Teoria Crítica e Educação. Entretanto, o tema do congresso precisou a categoria FORMAÇÃO como subtítulo para várias sessões de apresentação de trabalhos, o que explicitou que a tônica dada ao colóquio seria o debate de questões e temas educativos e formativos da pessoa humana na sociedade da informação e da tecnologia, correspondendo ao apelo, revelado no título, uma vez queo horror acontecido em Auschwitz foi, reiteradamente, discutido por Adorno nas questões com as quais ele abordava o processo de destruição do sujeito. Pela primeira vez, o CADERNO

DE PROGRAMAÇÃO E DE RESUMOS, apresenta um editorial onde, além do histórico do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, informando a comemoração de dez anos de existência do grupo (fundado em 1991) e a existência das três sedes (UFSCAR / UNIMEP / UNESP/Araraquara), registra os objetivos e os sentidos do evento:

O Grupo de estudos e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação está organizando o colóquio Nacional “Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz”, com o objetivo de promover um espaço coletivo de reflexão sobre o impacto das novas tecnologias na cultura e na educação, à luz dos teóricos clássicos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse), em diálogo com pensadores clássicos contemporâneos, que debatem a problemática da tecnologia e suas implicações na formação educacional e cultural do homem dos nossos dias (p.5).

(...)

Se a racionalidade tecnológica, que estrutura e dá suporte à sociedade atual nos setores da produção, invade cada vez mais e irreversivelmente o cotidiano das pessoas, as relações sociais, e, entre elas, as relações educacionais; se nesse processo imperativo leva consigo sua lógica funcional e intervém internamente nas ações e reações das pessoas; como desenvolver, então, uma reflexão teórica e possibilitar formas de intervenção político-pedagógicas que estejam, ao mesmo tempo, abertas para a importância essencial da técnica em todos os setores da vida humana e no mundo contemporâneo; que ajude a formação de personalidades resistentes à racionalização instrumental progressiva das esferas da vida, em particular, a da educação; que promova um novo espírito e maneira de ser em relação à técnica – um novo *ethos* – perante o furor compulsivo do espírito tecnológico? (p.5-6).

Que as conferências =, as mesas-redondas e as comunicações a serem apresentadas neste evento científico nos dêem subsídios para refletir a fundo sobre a função mediadora das novas tecnologias na sociedade contemporânea (p.6).

- Portanto, ao enunciar a priorização da dimensão formativa de situações sociais no contexto do desenvolvimento da técnica e das tecnologias, temas importantes nas obras Dialética Negativa e Dialética do Esclarecimento, permite afirmar que o Colóquio particularizou o debate da educação no seu amplo sentido de formação do homem para a vida social.
- Para a edição do evento foram organizadas dezoito sessões, sendo que oito delas tiveram o título *Tecnologia, Ética e formação* o que reuniu vinte e cinco trabalhos.

Com o título *Tecnologia, Éstética e formação*, três sessões temáticas reuniram doze trabalhos. As três sessões intituladas *Comunicação e Indústria Cultural* reuniram oito trabalhos e outras três intituladas *Tecnologia, Arte e sociedade* outros dez trabalhos. Foi organizada, ainda, uma sessão temática intitulada *Psicologia, técnica e cultura*, com dois trabalhos.

- A partir dos títulos dos trabalhos apresentados, apenas seis apontam diretamente o tema educação escolar. Entretanto, esse número sobe para dezesseis, a partir das informações contidas nos resumos, revelados principalmente no tratamento das questões da Indústria Cultural e sua abrangência de influência nas instâncias educativas (escola, meios de comunicação), debilitando a formação da autonomia. Além disso, a discussão do uso das tecnologias na escola mereceu atenção de cinco outras comunicações. Esse balanço permite afirmar que o tema Teoria Crítica e Educação esteve presente em cerca de 40% dos trabalhos apresentados, uma vez que foram centrais em vinte e três das cinquenta e três apresentações. Além disso, uma das cinco conferências contemplou o tema diretamente: *Teoria Crítica e novas tecnologias da Educação*²⁵.
- Com relação ao caráter nacional assumido pelo evento, a representação de instituições do país²⁶ mostrou uma tendência similar ao evento anterior evidenciando o fortalecimento da Teoria Crítica no Brasil. As instituições sede do GEP, TEORIA CRITICA E EDUCAÇÃO (UNIMEP/URSCAR e UNESP/Araraquara), também organizadoras do evento, foram representadas com apenas quatorze das cinquenta e três comunicações, portanto, com menos de um terço. Três outras unidades da UNESP (Bauru/Presidente Pudente e Marília) se fazem representar com uma comunicação, cada. A PUC-SP se fez representar com seis comunicações. A UNICAMP, a USP, a UFU, tiveram quatro apresentações, cada, a UFG, a UFPR, a UPF, a PUC-Campinas tiveram duas cada. Outras instituições da Paraíba (UFPB), do Rio Grande do Sul (Santa Maria), a UERJ, a UFMG, a UEM, a UFSC, a UCS, a CESUFOZ, a UNICAPITAL e o SENAC/SP tiveram, cada uma delas, uma comunicação.
- Através dos títulos não se constatou apresentação de trabalhos referidos a Habermas. Predominou a referênica a Adorno e Horkheimer. Benjamim e Marcuse

²⁵ Conferencista: José León Crochick.

²⁶ Para o registro das instituições participantes, a partir desse evento, duas decisões orientaram a identificação da origem das instituições: registrar apenas uma das instituições, quando o trabalho é em coautoria, e registrar, nesse caso, a instituição do pesquisador principal, que representa um Programa de Pós-graduação ou um grupo instituído de pesquisa.

foram referenciados em dois e três trabalhos, respectivamente. Foram identificados dois trabalhos abordando debate entre Adorno e outros teóricos (Weber e Nietzsche) e dois outros contemplando reflexões com obras de Kafka e Freud.

- O exame dos resumos apontou uma comunicação que discute Adorno com base nas interpretações dadas por Habermas à Teoria Crítica. A referência a Benjamin subiu para cinco comunicações e, também para Marcuse, subiu para cinco. Nos resumos, mais do que nos títulos, fica comprovado que grande parte dos trabalhos procurou tensionar o debate com o sentido dado por Adorno à ocorrência de Auschwitz. O diálogo com a passagem de Adorno “*para que Auschwitz não se repita*”, foi citada seis vezes nos resumos e outras seis vezes foi sinalizado que o texto argumentava com o texto de Adorno “*Educação após Auschwitz*”. A discussão do processo de deformação do homem pela consciência massificada, central na argumentação de Theodor Adorno, representou mais doze trabalhos e outros sete abordaram as tecnologias no contexto do debate adorniano da Indústria Cultural.

Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”, em setembro de 2004, com a apresentação de 05 grandes conferências, 04 mesas-redondas, 82 comunicações científicas e 21 pôsteres.

- A delimitação do evento ou sua identidade com o debate acerca da educação está revelada no título do Colóquio e na explicitação das metas do evento, contidas na apresentação do CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E DE RESUMOS:

A temática se reveste de importância porque, na área da educação no Brasil, as contribuições da Teoria Crítica, em sua vertente clássica da primeira geração dos frankfurtianos, alimentam o debate e a práxis educativa de inúmeros pesquisadores e estudiosos. Um número significativo de livros, capítulos de livros, artigos, traduções, apresentações de ensaios em congressos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, foram produzidos por pesquisadores que, em nosso país e no exterior, se subsidiam da Teoria Crítica como referencial teórico.

As reflexões sobre Educação e Teoria Crítica ganham atualidade quando se analisa o mundo em que vivemos, cada vez mais administrado e controlado pelo capitalismo globalizado e interconectado por redes das novas tecnologias da informação.

Mais do que nunca é preciso, através do esclarecimento, da reflexão crítica, da busca inconstante da autonomia, criar gérmenes de resistência, de fortalecimento do indivíduo, de intervenção social.

... nos dêem subsídidos fecundos para conhecer mais a fundo as contribuições da Teoria Crítica à Educação e, sobretudo, para intervir com determinação no processo educacional brasileiro em suas diferentes dimensões (p.3).

- Em vinte sessões temáticas para apresentação de comunicações, quatro eram denominadas Teoria Crítica e Educação, nas quais foram apresentados 16 trabalhos. Dentre as demais, duas destinadas à discussão de temas e aspectos formativos e deformativos da Indústria Cultural, abrangeram oito trabalhos abordando temas educativos. Os dois temas foram reforçados nas sessões de pôsteres, uma sobre o Tema Teoria Crítica e Educação, com oito trabalhos e outra com o tema Indústria Cultural e Semiformação, com mais sete trabalhos. Entretanto, a abordagem da educação não se restringiu aos trabalhos apresentados nessas sessões com rótulo explícito que indicava um tema da educação, pois nas demais, trabalhos discutindo questões da escola ou da formação do sujeito estiveram presentes. Deduzidos pelos títulos e pelos resumos, os temas com questões gerais da formação humana e situações pontuais da escola chegaram a representar trinta e sete no conjunto de comunicações apresentadas, aproximando-se, portanto, de 50 %. Em relação aos Posteriores, entre os vinte e um apresentados, além dos oito trabalhos restritos à sessão temática Teoria Crítica e Educação, entre os outros treze, constataram-se mais quatro com recortes pontuais da educação. Na edição desse evento foram mais evidentes o tratamento dado pelos pesquisadores a questões pontuais e concretas da educação escolar, tais como: formação e prática de professores (quatro comunicações); Educação física e educação do corpo (duas comunicações e dois pôsteres); Tecnologias na escola e ou sociedade tecnológica e educação (cinco comunicações); Currículo (duas comunicações e um pôster), Indústria Cultural e Escola (três comunicações e dois pôsteres); Indústria Cultural e educação do corpo (quatro comunicações e um pôster); Indústria Cultural e formação humana, educação do corpo e relações sociais (seis comunicações e dois pôsteres); Psicologia educacional (dois pôsteres); ensino médio (um poster). O tema da

educação esteve presente, ainda, nas comunicações que discutiram o conceito de formação e educação para a emancipação (onze comunicações e dois pôsteres).

- Da mesma forma que nos eventos anteriores, pelos resumos pode-se perceber que foi majoritária a discussão com temas e categorias de Horkheimer e Adorno. Nessa edição, os aspectos formativos relacionados com a educação para a autonomia e para a formação da individualização, como componentes de resistência aos processos de dominação social, amparados em Adorno, dominaram a proposta dos trabalhos.
- Entretanto, o evento confirmou também sua abertura para a pluralidade de temas e representantes da Teoria Crítica. Além do tema chave, Teoria Crítica, Educação e Tecnologias e Socialização, que dominou os títulos das sessões temáticas, foram abordados temas da Teoria Crítica com sua relação com a mídia, com a psicanálise, com a literatura, e apresentados trabalhos refenciados em Habermas, Marcuse, Benjamin, assim como estudos que os relacionam com outros teóricos (Foucault, Agambem, Haug,); com teóricos que influenciaram sua formação (Nietzsche, Kant, Freud) e mesmo com teorias pedagógicas (Dewey, Paulo Freire).
- Quanto à representação de instituições brasileiras, a participação de pesquisadores de fora das instituições aglutinadoras, novamente, superou a dos pesquisadores destas últimas. UNIMEP/UFSCAR E UNESP-Araraquara estiveram presentes com apenas vinte e quatro das comunicações apresentadas e seis pôsteres. A representação de outras instituições com cinquenta e oito comunicações e quinze pôsteres permite afirmar que os estudos da Teoria Crítica se consolidaram em diferentes instituições no país. Além das já tradicionalmente presentes, como as outras unidades da UNESP, da UNICAMP, da PUC são Paulo, da UNICAMP, da UFMG, da UFU, que aumentaram o número de participação, foi registrada a presença de instituições ainda não participantes dos eventos anteriores. Registrou-se um leque de mais de dez novas participantes e o Norte e o Nordeste foram representados com trabalhos do Pará e Rio Grande do Norte.
- Nesse evento, o elenco de nomes da comissão Organizadora explicita a ampliação da área de influência da Teoria Crítica no debate da educação, pois a organização do evento já contou com pesquisadores associados ao núcleo central do GEP TEORIA CRITICA E EDUCAÇÃO, provenientes de outras instituições: USP; UNESP/Presidente Prudente; UFSC; UEM-Maringá/PR.

- O evento inaugurou, também, a dimensão internacional do mesmo, trazendo como conferencistas pesquisadores de centros de pesquisa e de universidades estrangeiras (Alemanha; Israel e USA). Os conferencistas escolhidos, todos eles são referências na apropriação do núcleo clássico da Teoria Crítica (Adorno e Horkheimer) para a pesquisa e reflexão de questões educacionais da contemporaneidade. Os temas das conferências proferidas confirmam essa dimensão: *A pedagogia negativa como crítica da Pedagogia* (Andreas Gruschka – Universidade de Frankfurt – Alemanha); *A formação (Bildung) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna* (Ilan Gur-Zeev – Universidade de Haifa, Israel). Segundo os organizadores do evento, “ a realização de um Colóquio Internacional se nos apresenta como continuidade e progressão do GEP TEORIA CRITICA E EDUCAÇÃO na pesquisa e no intercâmbio com pesquisadores de outras partes do Brasil e de outros países” (P.3).
- O evento, pela produção apresentada, registrada e editada, pela primeira vez, em ANAIS DE TEXTOS COMPLETOS, forma digital em CDROM (ISSN 1807-1511), demonstrou que realizou seus objetivos, registrados no editorial:

“... pretende promover um espaço coletivo mais amplo de reflexão e reunir especialistas de diversas áreas do saber, para debater questões relacionadas à educação, à formação estética e cultural, sob o impacto das novas tecnologias, à luz dos teóricos clássicos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse). Pensar as condições materiais e espirituais postas pelo capitalismo contemporâneo, referenciadas pelas contribuições teóricas dos filósofos frankfurtianos e devidamente problematizadas por pesquisadores e estudiosos que debatem tais questões na atualidade, consituem o objetivo do evento” (p.3).

Congresso Internacional “Indústria Cultural Hoje”, agosto/setembro de 2006, com 05 grandes conferências , 04 mesas redondas, 88 comunicações (08 de outros países) e 35 apresentações de pôsteres.

- Foram organizadas dezessete sessões temáticas para apresentação das comunicações e mais outras seis para a apresentação dos pôsteres. Todas as sessões temáticas anunciavam, no título, a categoria Formação ou Educação,

destacando a ênfase dada pelo evento para o debate de questões que estivessem situadas no interior da temática ou do campo educacional.

- Pela demanda do congresso, orientada pelo título, mais da metade das sessões contemplava análise da Indústria Cultural (onze dentre as dezoito sessões de comunicações e todas as sessões temáticas dos pôsteres). Assim, a maioria dos trabalhos referenciava essa categoria de análise de crítica social buscada na obra de Theodor Adorno. Temas pontuais do cotidiano da escola e da formação de professores estiveram presentes nessas sessões, junto com discussão de cinema, mídia e tecnologias, literatura e psicanálise. Temas de educação podem ser deduzidos dos títulos de trinta e seis trabalhos apresentados, e, através dos resumos, a evidência da centralidade de questões relacionadas ao conceito ampliado de educação, abrangendo a formação do homem, está presente em sessenta e três dos trabalhos (comunicações e pôsteres).
- Nessa edição do evento pode ser reconhecida a apropriação da Teoria Crítica, de forma preponderante do núcleo clássico com Adorno e Horkheimer, para discutir os seguintes temas da educação: política educacional, programas pedagógicos, formação de professores, currículo, livros didáticos e proposição de educação emancipatória. Temas de literatura e de psicanálise também estavam relacionados com a formação do homem. O congresso registrou, com essa produção, estar consolidada a área de estudos e debates da relação entre Teoria Crítica e Educação. A abertura de perspectiva para outros teóricos da Teoria Crítica foi, mais uma vez demonstrada, com trabalhos que apresentaram interlocução com Marcuse e Benjamin e mesmo com Habermas. O diálogo com outros teóricos foi registrado com Nietzsche, Foucault, Bauman, Erich Fromm, Kosik e Giorgio Agamben,.
- Além de confirmar a presença ampliada de pesquisadores de todas as partes do Brasil, foram registradas quatro comunicações de duas Universidades alemãs (duas de Leipzig e duas de Frankfurt), uma de Portugal, três dos Estados Unidos (Wayne State University). Quanto à representação de instituições brasileiras, a participação de pesquisadores de fora das instituições aglutinadoras supera novamente os pesquisadores destas últimas. Pesquisadores da UNMEP/UFSCAR/UNESP-Araraquara, apresentaram apenas vinte e uma das oitenta e oito comunicações (apenas 24%) e dezesseis dos trinta e cinco posters (menos de 50%), situação que consolida o evento na categoria

nacional. São Paulo é o Estado com representação majoritária. Além das três instituições organizadoras do Congresso, estiveram representadas, com mais vinte comunicações e dois pôsteres: demais unidades da UNESP (quatro comunicações e dois pôsteres); USP (oito comunicações); Unicamp (três comunicações); PUC/SP (três comunicações); Mackenzie e PUC-Campinas (uma comunicação, cada). Em seguida, destaca-se a Região Sul: Em primeiro lugar o Paraná com quatorze comunicações, oito delas na Universidade Estadual do Paraná e seis na UEM/Maringá; em seguida o Rio Grande do Sul , com nove comunicações, sete delas na Universidade Santa Maria. Santa Catarina esteve presente com sete comunicações da UFCS. Instituições do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, apresentaram oito comunicações, por Estado. Como nos eventos de 2002, há trabalhos da UNB e da UFG. Destaca-se o aumento de participação de pesquisadores do Norte e Nordeste, estando presentes sete comunicações da UFPA, uma da UFCE e uma da UFPE. A representatividade de diferentes instituições do país confirmam como as contribuições da Teoria Crítica tornam-se, cada vez mais, reconhecidas pelos pesquisadores brasileiros como subsídios para esclarecer e debater a questões da educação, sejam relacionadas à prática pedagógica e teoria educacional, sejam relacionadas à formação de professores.

- Se, nesse congresso, a participação de pesquisadores do país apontou para o alargamento do âmbito de influência da Teoria Crítica entre os pesquisadores brasileiros, as conferências e mesas redondas atestaram, de um lado, também a consolidação do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, evidenciando o fortalecimento dos pesquisadores que o fundaram e que agregam as pesquisas e a formação de pesquisadores nos cursos de Mestrado Doutorado, nas três instituições sedes do GEP. Por outro lado, revelam o fortalecimento da própria Teoria Crítica que se mostra pertinente para o debate de questões sociais da contemporaneidade na sua interessão com os problemas, desafios e perspectivas para a escola de hoje, perspectiva que é comprovada pelos temas das Conferências e Mesas redondas ²⁷.

²⁷ Conferência de abertura: *Indústria Cultural hoje* (Rodrigo Duarte/UFMG). Mesa Redonda I : *Indústria Cultural e Educação* (Oswaldo Giacóia /UNICAMP e Alexandre Fernandez Vaz/UFSC); Mesa Redonda II: *Indústria Cultural e subjetividade* (Antonio Álvaro Zuim/UFSCAR; Luiz antonio Calmon Nabuco Lastória/UNIMEP); Mesa Redonda III: *Indústria Cultural, novas tecnologias e linguagem* (Iray carone/USP-UNIP; Renato Bueno Franco, UNESP-Araraquar); Mesa redonda IV: *Indústria Cultural, Literatura e Arte* (Newton Ramos de Oliveira, UFSCAR e UNESP-Araraquara; Jorge de Almeida, USP).

- Destacam-se, ainda, nesse congresso, as contribuições dos conferencistas estrangeiros, mais uma vez representados por pesquisadores que são referência no fortalecimento da Teoria Crítica como um corpo teórico apropriado para o diagnóstico crítico e para o debate de questões sociais e educacionais: *Indústria Cultural e Metodologia empírica em educação* (Ulrich Övermann – Universidade de Frankfurt)²⁸; *Teoria Crítica da escrita e as Novas tecnologias* (Christoph Türcke – Universidade de Leipzig); *A Indústria Cultural na Escola* (Andreas Gruschka – Universidade de Frankfurt)²⁹; *Em que sentido exatamente a Indústria Cultural não mais existe* (Robert Hullot-Kentor (Universidde Plaza- New York).
- Finalmente, o congresso demonstrou o peso do evento para se identificar como modalidade internacional: indica a participação regular de pesquisadores de instituições estrangeiras como conferencistas e mostra o peso e reconhecimento da iniciativa do GEP, atraindo pesquisadores que buscam a interlocução com os colegas brasileiros.

Congresso Internacional Teoria Crítica e Inconformismo³⁰: tradições e perspectivas, setembro de 2008, com 05 grandes conferências , 04 mesas redondas, 98 comunicações e 54 apresentações de pôsteres.

- Foram organizadas vinte e três sessões temáticas para a modalidade Comunicações, onde foram apresentados noventa e oito trabalhos, e sete sessões temáticas para a modalidade Poster, onde foram apresentados cinquenta e quatro trabalhos. O aumento significativo de apresentação de pôsteres, que saltou de trinta e cinco para cinquenta e quatro, nessa edição do evento, pode ser interpretado como indicador de que há mais pesquisas em andamento nos Programas de Pós-graduação em Educação onde dissertações e teses estão sendo subsidiadas pela Teoria Crítica.

²⁸ O pesquisador não compareceu ao evento por motivos de saúde mas sua conferência foi proferida pelo colega de equipe, na Universidade.

²⁹ Que também proferiu a palestra prevista para Ulrich Övermann.

³⁰ Planejado com o título de Teoria Crítica e Resistência teve seu nome mudado ao longo do processo de organização.

- Cinco das sessões temáticas para comunicações eram denominadas Teoria Crítica e Educação, onde foram apresentadas vinte e três trabalhos. Nas sessões de pôsteres, houve uma sessão temática denominada Teoria Crítica e Educação, com apresentação de doze trabalhos. Mas o tema educação e a abordagem de questões da educação não se restringiram a essas sessões temáticas e a essas vinte e três comunicações e doze pôsteres. Outras Sessões temáticas particularizaram o tratamento de questões educacionais, de forma especial as que abordaram a Indústria Cultural: *Comunicação, Indústria Cultural e Educação*; *Indústria Cultural, subjetividade e formação*; *Indústria cultural e Educação*, como outras, que anunciaram no título a abordagem de questões formativas, como exemplo, : *Teoria Crítica, ética e formação*³¹. A partir dos títulos, trinta e cinco comunicações focavam questões diretas de educação escolar como também o fizeram quatorze pôsteres. Questões pontuais da educação, tais como formação de professores e profissão docente (ser professor e ação docenter); educação infantil (brincadeiras e educação do corpo); políticas educacionais (educação inclusiva, cotas no ensino superior, políticas culturais na escola); ensino médio; ensino superior; crise de autoridade na escola; currículo; violência entre alunos; relação professor-aluno; preconceitos; racionalização das propostas pedagógicas. Essa abrangência atesta como tem crescido a apropriação de categorias de análise da Teoria Crítica para o entendimento da educação contemporânea. Os temas arrolados foram tratados com as categorias da “semiformação”, da “Indústria Cultural”, da “heteronomia” e da “emancipação”. Considerando a discussão de aspectos da formação geral do sujeito, sinalizando a tendênica do congresso para tratar a educação nos seus aspectos formais (na escola e da escola) e nos aspectos da formação geral (social e subjetiva), o tema educação está presente nas sessões que analisam a literatura, os meios de comunicação de massa, a psicanálise, cultura e sociedade e chegam a confirmar cinquenta e sete trabalhos entre as noventa e oito comunicações e vinte e um entre os cinquenta e quatro pôsteres. Com relação aos temas abordados tradicionalmente nos eventos anteriores, a discussão de ordem metológica na Teoria Crítica foi identificada pela primeira vez, de forma evidente em três comunicações.
- Continuou central a presença, reiterativa em relação às edições anteriores dos eventos do GEP TEORIA CRITICA E EDUCAÇÃO, de dois aspectos na

³¹ Cada título denominou mais do que uma sessão.

discussão de questões da escola: a concepção de formação na Teoria Crítica, em especial em Theodor Adorno e a relação da experiência educativa com o processo de massificação operado pela Indústria Cultural. Alguns títulos exemplificam essa dimensão do debate entre educação e Teoria Crítica: *Experiência e Educação – potencialidades do pensamento reflexivo; A educação e a experiência formativa – considerações a partir de Adorno; O processo formativo e o desenvolvimento moral do indivíduo – a crise da razão; A formação do indivíduo heterônomo: bases para o entendimento ético do conceito de liberdade na Teoria Crítica; O declínio da formação em tempos de Indústria Cultural; Semiformação – a poluição da educação; Adorno e a educação – o problema da experiência formativa; A educação para a reflexão como alternativa de combate à violência e ao preconceito; Educação, desejo e autonomia*. Nesse conjunto de trabalhos, os resumos atestam como os autores resgatam os conceitos de Theodor Adorno para criticarem a escola que massifica, que impede os processos de individuação e autonomia, enquanto demonstram que aceitam e defendem a educação para a autonomia, tal como entendida por Adorno, como necessária para a promoção da democracia e de relações sociais mais dignas. Esses trabalhos que se enquadram na categoria de serem **textos de análise e de reflexão da experiência educacional da atualidade** são, na sua maioria, pautados na interpretação e diálogo com os textos de Adorno organizados por Kadelbach na no livro *Educação para a emancipação*³², procurando precisar o entendimento de Adorno sobre a formação do homem pleno (a Bildung) e contrastando o pensamento de Adorno com as condições objetivas da sociedade e das instituições educativas, que as debilitam para se tornarem referências formativas para os sujeitos.

- O tema do congresso mobilizou um bom número de trabalhos sobre questões políticas, que se organizaram em seis sessões temáticas. Também foram presentes sessões para tratar de subjetividades e culturas, permaneceu bem representada a temática Indústria Cultural que, além de categoria analítica da escola é aplicada para a discussão dos meios de comunicação e das tecnologias, um tema que se consolidou no último evento como importante na discussão dos processos de socialização sob a égide da massificação e da dominação.

³² Kadelbach, Gerd (Hrgs) Theodor Adorno – Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becher. Frankfurt: suhrkamp, 1979 (Tradução brasileira de Wolfgang Leo Maar – Theodor Adorno – educação para a emancipação. Petrópolis: Vozes, 1995.

Nesse debate é evidente o tom de denúncia dos mecanismos de massificação e de subordinação do homem ao estabelecido, como também a defesa da experiência formativa para quebrar o processo de expropriação do homem da sua condição de sujeito, tal como defendida por Adorno.

- Como nos eventos anteriores, o núcleo clássico da Teoria Crítica é preponderante nas referências teóricas que subsidiam os trabalhos (Theodor Adorno e Max Horkheimer), o que pode ser identificado tanto nos títulos quanto nos resumos. Marcuse é explicitamente referenciado em três títulos e Benjamin em sete. Entretanto, nos resumos essa presença é ampliada, porque mesmo quando não são referências teóricas centrais na abordagem do tema em foco, são construídas relações desses autores com Theodor Adorno e Horkheimer. Há trabalhos que revisitam a constituição teórica da Escola de Frankfurt explicitando os núcleos da Teoria Marxiana na formação do pensamento ou de categorias usadas por Adorno e Horkheimer. Há trabalhos sobre Nietzsche e Bertold Brecht. Há, ainda, os que exploram a presença da Teoria Crítica em outros críticos da sociedade: Baumer, Peter Bürger, Robert Kurz.
- Os títulos das conferências e mesas redondas, como no evento anterior, demonstram a centralidade do tratamento das questões da educação, mas, indica também, a pluralidade de temas de abordagem de questões sociais, pontuando o elemento central *Inconformismo* em diferentes perspectivas de debate e discussão. Os seguintes títulos de conferências programadas atestam essa evidência³³: *Teoria Crítica e Inconformismo; Theodor Adorno – educar contra a barbárie; Para uma Teoria Crítica hoje; Política e formação na sociedade contemporânea – questões para a Teoria Crítica*³⁴. A presença de convidados de instituições internacionais demonstra as relações de intercâmbio consolidadas entre vários pesquisadores brasileiros e instituições de fora do país. As mesas redondas discutiram os seguintes temas: *Teoria Crítica e Literatura; Teoria Crítica e Política; Teoria Crítica e Psicanálise; Teoria Crítica, Inconformismo e Educação.*

³³ Os conferencistas foram, na ordem respectiva da conferência citada: Wolfgang Leo Maar (UFSCAR); José Antonio zamora (CSIC – Madri-espaanha); Neil Larsen (Universidade da Califórnia); Detlev Claussen (Universidade de Hanover-Alemanha).

³⁴ Esta foi cancelada devido a impedimento do conferencista, por motivo de saúde.

- Quanto à representação de instituições brasileiras, também nesta edição, a participação de pesquisadores de fora das instituições aglutinadoras (USFCAR/UNIMEP/UNESP-Araraquara) supera o número de trabalhos destas, com apenas trinta e seis entre os cento e cinquenta e dois apresentados, incluindo Comunicações e Poster, portanto, pouco maior que 20%. Ficou reforçada a importância da Região Sudeste no investimento dos pesquisadores na recuperação e apropriação teórica do legado da Teoria Crítica e da sua pertinência para tratar as questões educacionais e sociais do mundo contemporâneo. As instituições dessa região estão representadas com mais sessenta e nove trabalhos: são mais quarenta e seis das demais instituições de São Paulo³⁵; vinte de Minas Gerais³⁶ e três do Rio de Janeiro, todos da UERJ. A Região Sul está representada com vinte e sete trabalhos sendo destaque a UEM (Universidade Estadual de Maringá) com vinte e dois trabalhos³⁷. A Região Centro Oeste apresentou doze trabalhos, sete deles da UFGO. A Região Norte foi representada, desta vez com um trabalho do Estado do Amazonas e quatro da UFPA. O Nordeste representou duas Comunicações, uma da UFPB e outra da UERGN³⁸. Foi apresentado um trabalho decorrente de pesquisa em andamento relativo a curso de doutorado sanduíche, de parceria entre a UFSC e Universidade de Paris I.
- Além disso, o tema do congresso possibilitou o resgate da importância da categoria *Inconformismo*, que acompanhou a Escola de Frankfurt desde a sua fundação nos anos 1932-30, nas atitudes acadêmicas e nas práticas dos pesquisadores e como orientadora das escolhas dos temas de análise e de investigação, assim como fortaleceu o reconhecimento de como a vida social do início do século XXI chama pelo debate pautado nas assertivas críticas de Adorno e Horkheimer e Marcuse, como bem foi pontuado no editorial registrado nos Anais:

³⁵ UNICAMP (15); USP (11); UNESP – Marília, Presidente Prudente e Rio Claro (12) ; PUC/SP (4); outras (4).

³⁶ UFU (5); São João del Rei (5); UFMG (3); PUCMINAS, UNITRI, LAVRAS, (2 cada);UFOP (1).

³⁷ Mais 4 da UFSC e 1 da PUC/RS.

³⁸ Outros oito trabalhos completam o total de cento e cinquenta e quatro trabalhos apresentados, mas não foi possível identificar a localização geográfica das instituições.

De fato, desde o seu início, os pesquisadores do chamado Instituto de Pesquisa Social primaram pela investigação dos movimentos operários europeus e mesmo posteriormente, já sob a direção de Max Horkheimer em 1930, com a guinada teórico-epistemológica para a pesquisa dos fundamentos psicossociais das contradições imanentes ao capitalismo do século 20, nota-se a presença marcante do pensamento e da atitude de não conformidade com a reprodução da miserabilidade humana, tanto física quanto espiritual. p.4.

(....)

Com efeito, o inconformismo dos teóricos frankfurtianos se revelava, prioritariamente, na denúncia da falsidade da reconciliação entre a realização do desejo e das leis sociais, entre subjetividade e objetividade. Não por acaso, Adorno entendia a cultura como o perene protesto do particular em relação ao geral, na medida em que ambos se encontravam inconciliáveis. A reconciliação forçada foi objeto de crítica não só do clássico livro: *Dialética do esclarecimento*, mas também das várias pesquisas empíricas que marcaram os diversos momentos históricos da produção destes pensadores (...). De forma geral, tais pesquisas apresentam conceitos muito profícuos para aqueles que não se conformam com a reprodução, cada vez mais efetiva, do pensamento padronizado e do comportamento preconceituoso (...) pg. 4 e 5.

(...)

Os indivíduos, tanto cognitivamente, quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de semiformação que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes, ao invés do discernimento e do inconformismo. Mas, justamente porque o pensamento ainda não se encontra reconciliado com a realidade, torna-se possível realizar a sua auto-crítica, procurando compreender quais foram os fatores que conduziram ao seu processo de embrutecimento. De acordo com esta perspectiva de análise, justificam-se pesquisas das mais diversas áreas, tais como a Filosofia, Sociologia, Educação, Teoria Literária, cujos estudiosos primam pela recuperação de conceitos elaborados pelos pensadores frankfurtianos, quanto pela necessária atualização dos próprios, daí a relevância da temática do Congresso *Teoria Crítica e Inconformismo – tradições e novas perspectivas*. (p.5 e 6)

Portanto, a situação da apropriação da Teoria no Brasil , evidente nas diferentes formas de apresentação dos eventos organizados e promovidos pelo GEP TEORIA CRITICA E EDUCAÇÃO, explica e justifica porque foi feita a opção metodológica de tomar a produção veiculada nos mesmos como as melhores referências para identificar e analisar

como se encontra essa apropriação e qual sua importância para o debate e a pesquisa educacional no país.

Pela produção projetada nos eventos, fica evidente, como já exposto³⁹, que a presença da Teoria Crítica no campo da educação está consolidada na abordagem diversificada de temas e no debate de questões cruciais da escola e da educação na sociedade atual. Não apenas pedagogos de formação, mas especialistas de diferentes áreas priorizam o trabalho para desvendar e discutir temas educacionais e reconhecem que a Teoria Crítica da Sociedade, edificada pelos frankfurtianos, se mantém pertinente para as necessárias investidas críticas em relação ao presente. Também fica evidente como os conceitos e categorias elaborados na primeira metade dos anos 1900 são recuperados como essenciais para o enfrentamento das peculiaridades da crise social de hoje e, mais do que isso, “ *como são revitalizados eles dilemas e desafios da sociedade capitalista atual*”.⁴⁰

A representatividade de diferentes instituições do país, que aumentou a cada edição do evento, confirma como as contribuições da Teoria Crítica tornam-se, cada vez mais, reconhecidas pelos pesquisadores brasileiros como subsídios para esclarecer e debater as questões da educação, sejam relacionadas à prática pedagógica e teoria educacional, sejam relacionadas à formação de professores. O volume de trabalhos, também crescente e diversificado, comprova o fortalecimento dos pesquisadores que agregam as pesquisas e a formação de pesquisadores nos cursos de Mestrado Doutorado, em Educação e outras áreas das Ciências Humanas, situação que por si expressa o fortalecimento da própria Teoria Crítica no debate de questões sociais da contemporaneidade na sua interação com os problemas, desafios e perspectivas para a escola de hoje.

Além disso, os anais dos eventos acima referidos foram essenciais como fonte das informações que conduziram à identificação das obras que compuseram a segunda fase da análise: livros, capítulos de livros e teses. A apropriação das teses escolhidas foi confirmada através das comunicações, decorrentes delas, assim como a presença dos seus autores em mais de um dos eventos. As 12 obras analisadas foram escolhidas a partir das seguintes situações:

³⁹ Tópicos 1.2.1 a 1.2.5 no início deste relatório.

⁴⁰ Editoria dos Anais do Congresso *Teoria Crítica e Inconformismo – tradições e novas perspectivas*, p.4.

- organizadas por pesquisadore presentes ao conjunto de edição dos eventos como organizadores, na comissão organizadora e em conferências ou mesas-redondas ;
- constava pelo menos quatro artigos de pesquisadores que apresentaram trabalhos em, pelo menos, três deles;
- a produção qualificada, como especificada acima, pertence a pesquisadores que trabalham na Pós-Graduação em Educação ou etão em grupos de pesquisa, em outros Programas de Pós-Graduação, cujo objeto de análise está no campo da educação.

Uma nota final sobre uma questão de ordem metodolóica registrada ao longo do exame da produção apresentada nos eventos: os resumos, constantes nos Anais, não apresentam palavras-chave, o que dificultou, em muito, a identificação do tema central e ou objeto de análise nos trabalhos apresentados. Fica, portanto, decorrente disso, uma recomendação para a próxima edição dos eventos do GEP TEORIA CRITICA E EDUCAÇÃO para que oriente os proponents de trabalho a identificarem o tema da sua proposta com o registro de palavras-chave.

II - A etapa de pesquisa dedicada á situação da Teoria Crítica na Alemanha

2.1 - Particularidades na apropriação da Teoria Crítica, no debate e na pesquisa educacional na Alemanha.

De acordo como o projeto, meu interesse era, de um lado, verificar como se dá a presença da epistemologia da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer para analisar questões concretas da escola: quais são as questões diagnosticadas? Qual o diálogo estabelecido com a teoria crítica? De outro lado, interessava compreender o tratamento metodológico para análise da escola, sob a perspectiva da crítica social da Teoria Crítica.

O período destinado a estudo e análise de bibliografia sobre apropriação da Teoria Crítica na Alemanha apontou a existência de uma tendência de crítica à chamada Pedagogia Crítica (que emergiu no país nos anos 1970). A crítica da Pedagogia Crítica foi formulada com clara filiação à tradição da Escola de Frankfurt.

Busquei, primeiramente entender a chamada Pedagogia Crítica. Como corrente pedagógica crítica ou progressista, gestada no final dos anos 1960, e reconhecida até início dos anos 1980, ela se fazia representar, primeiramente, no debate do sistema de

ensino⁴¹ no contexto sócio-político do momento (final dos 1960 e início dos anos 1970), apontado como não democrático e, depois, podia ser identificada como teoria que justificava e orientava ações reformadoras, progressistas, em vários setores do sistema educativo, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Esse movimento, conhecido como *Mut zur Erziehung*⁴² representou, também, um momento fértil de produção sobre a escola na Alemanha, tanto de adesão à reformas como de críticas, assim como de propagação de idéias pedagógicas mais apropriadas ao contexto (Bernhardt; Rothermel, 1997).

A Pedagogia Crítica foi o motivo, a fonte e a sustentação das reformas educacionais que tentaram eliminar os processos seletivos operados dentro e pela escola, tais como as iniciativas da escola integrada⁴³, a ampliação da obrigatoriedade escolar e experiências de práticas pedagógicas para fomentar atitudes democráticas. Dentro desse contexto deu-se ampla interpretação do pensamento de Theodor Adorno e, em algumas vertentes desse movimento, foi deduzido dele uma teoria da ação pedagógica, apontando ações propositivas para educação emancipatória. Essa apropriação foi objeto da crítica posterior, uma vez que contrariava os princípios da sua teoria social (Gruschka, 1995).

⁴¹ No final dos anos 1950, o governo alemão realizou um grande levantamento da situação social do país com a finalidade de levantar dados para orientar políticas sociais. Neste o setor educacional foi mapeado na maior amplitude possível: número de escolas por modalidade e nível; localização das escolas e infraestrutura; matrículas por faixa etária, localização geográfica e nível socioeconômico dos alunos. Os dados revelaram a desigualdade de atendimento educacional da população, mostrando que os seguimentos de baixa renda, a zona rural e a mulheres eram os grupos menos presentes nas escolas ou que tinham a escolarização mais breve ou mesmo interrompida. Sociólogos críticos analisaram esses dados e denunciaram a desigualdade social reforçada pelo sistema escolar. Essa produção da sociologia motivou o debate no interior da área da educação e movimentos pela reforma do sistema escolar (Dahrendorf, 1963;1965;1966).

⁴² Na área da Educação *Mut zur Erziehung* representa o momento temporal de amplo debate sobre a educação no país e representa a identidade desse momento como sendo uma *onda de renovação* da escola. Uma tradução literal, *Ânimo para a educação, Coragem para a educação*, pode não ser suficiente para representar o real significado, pois o termo expressa o sentido de defesa da escola, de mostrar o vigor do movimento social em defesa da melhoria da educação, exatamente como contraponto ao pessimismo gerado pelas teorias críticas da escola, de orientação neo-marxista, que exaltavam a função da escola como reprodutora das relações capitalistas. Essa produção, na Alemanha, identificada literalmente como Crítica à Escola Capitalista, cujos maiores representantes são Johannes Beck (Lernen in der Klassenschulen: Teile und Herrsche; 1974 – Aprender na escola de classe: divisão e dominação) e Joannes Gröll (Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht, 1975 – Educação no processo de reprodução social: reflexões a partir da prática) não foram apropriadas pelos críticos franceses e norte-americanos que cunharam a categoria Teoria da Reprodução, e são desconhecidos também no Brasil.

⁴³ “Gesamtschule”: unificava na mesma instituição os 3 ramos escolares do secundário I (5ª – 12ª classes). Esse modalidade de reforma foi proposta nos Estados mais progressistas da federação, após a divulgação dos levantamentos da situação do sistema escolar no final dos anos 1960, quando ficou demonstrado a perversidade do processo seletivo operado na escola, através da existência dos 3 ramos de ensino: um clássico, humanista e científico, que conduzia à universidade; um de orientação para ciências práticas e outro destinado à formação profissional, mais rápido, quer dizer com anos de escolaridade inferior em até 3 anos aos dois anteriores e com a oferta reduzida dos componentes da educação geral. Os levantamentos realizados no início dos anos 1960 demonstraram a estreita correlação entre classe social e tipo de escola. A elite era a clientela da escola clássica (das Gymnasium) e aos filhos de trabalhadores era oferecida a educação profissionalizante. A escola integrada pretendia acabar com essa discriminação. Outras iniciativas reformaram escolas em alguns Estados da Federação: criação de mecanismos para migração do ramo profissional para o Gymnasium, ampliação de mais um ano de escolaridade no ramo profissional para ampliar a formação cultural nessas escolas, com introdução de matérias de formação geral nos currículos dessas escolas.

Theodor Adorno, entretanto, foi apenas um teórico que alimentou alguns segmentos dessa fase, bastante valorizada como novo momento da história do pensamento pedagógico alemão, pois, de fato, contrapunha-se à pedagogia humanista, na tradição da *Geistswissenschaft*, que permanecera como a referência da área, desde o Iluminismo. Essa nova orientação da pedagogia surgiu com forte identificação com a pedagogia marxista, tomada como contraponto aos ideais ahistóricos da corrente humanista⁴⁴, que considerava os sujeitos como independentes da sociedade, acima de uma ordem social estruturante das relações humanas. Dois teóricos alemães foram importantes como pedagogos críticos neste momento e, de certa forma, suas idéias monopolizaram como as de Adorno, os debates sobre a função da escola. Um deles, Heydorn (Heinz-Joachim Heydorn: 1916-1974), marxista, tornou-se referência porque criticava a tradição humanista da pedagogia alemã, apontava que ela era ahistórica, que desconsiderava as determinações de ordem política e econômica que, de fora, moldam as formas de pensar e de agir da sociedade. Segundo ele, para a chamada pedagogia humanista, torna-se fácil postular que é a educação quem forma os homens, como se ela, sozinha, sem quaisquer interferência da ordem social, formasse pessoas, pessoas despidas de caráter social. A pedagogia progressista e marxista de Heydorn, foi propagada em brochuras entre o professorado em 1968 e 1969 (Editada tardiamente em três obras⁴⁵ Heydorn, 1980 a/b/c). A teorização de Heydorn recoloca em outros termos a educação: a educação do homem se faz através da produção da própria sociedade pelo trabalho humano. Assim, tendo essa premissa como base, a teorização da educação assimila a função da educação como uma atividade com sentido político. Falecido no início do movimento crítico, teve sua produção transformada em referência dos educadores, não apenas os fundamentos teóricos marxistas da teoria educacional, mas a crítica objetiva do sistema escolar alemão. Foi ele quem, no campo da educação, se apropriou da perspectiva de análise social da relação escola e sociedade e inaugurou o debate da desigualdade social sendo consolidada na e através da escola, com sua célebre afirmativa de que as reformas educacionais, no lugar de corrigir as desigualdades, estariam levando-as a níveis maiores de abrangência: *desigualdade para todos, a nova versão da educação*, foi sua denuncia (Heydorn, 1980c).

⁴⁴ geistwissenschaftliche Pädagogik

⁴⁵ Heydorn, 1980 a. Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische schriften. Band 1. Frankfurt: Syndikat.

Heydorn, 1980 b. Über den Widerspruch Von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische schriften. Band 2. Frankfurt: Syndikat.

Heydorn, 1980 c. Ungleichheit für alle. Zur neue Fassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische schriften. Band 3. Frankfurt: Syndikat.

Outro Pedagogo, Blankertz (1927-1980), como crítico da pedagogia humanista (*geistwissenschaftliche Pädagogik*), polemizou com essa corrente com os argumentos sociológicos da tradição da Teoria Crítica. Leitor de Theodor Adorno, dedicou especial atenção ao ramo do ensino profissional, a *Hauptschule*, criticando a ausência da orientação formativa desse segmento. Não acredita que as reformas, sejam as que criavam a escola integrada, sejam as que alteravam currículos na *Hauptschule* e garantiam formas de migração para o ramos ginásial, seriam suficientes para democratizar a educação. Educação mapa para todos, na perspectiva da Bildung, era sua proposta para todo o sistema escolar (Blankertz, 1963; 1985).

O pensamento de Adorno acerca da educação e sua função na sociedade foi situada nessa perspectiva. Suas críticas ao processo de semiformação reinante na sociedade foram essenciais para defender uma obra educativa que pudesse travar o crescimento da “semiformação” dentro do desenvolvimento geral da sociedade, tornaram-se os ingredientes importantes em alguns setores da discussão pedagógica para defender e alimentar novas orientações para a *praxis* das escolas nos anos 70. (Sahmel, 1988; Paffarath, 1987). Entretanto, essa apropriação se processa de modo desigual e, algumas iniciativas apresentaram uma interpretação superficial da crítica social de Adorno, produzindo, em consequência, uma propagação equivocada das posições do teórico acerca da Educação e da Escola. Essa corrente receberá fortes críticas de estudiosos e seguidores de Adorno, entre eles Gruschka, do final dos anos 1980 até a atualidade.

Pedagogos e teóricos sociais que se afirmavam adornianos, alimentaram a defesa de que a ordem social poderia ser combatida com uma educação capaz de formar a capacidade de desenvolver a consciência crítica, como uma base essencial para desenvolver no homem a condição de poder entender a sua condição de agente social. Entre esses teóricos encontra-se Schmied-Kowarzik (1974), para quem, uma educação sustentada em Adorno tornaria capaz de fazer o homem descobrir sua força de ação para a mudança e edificar uma nova sociedade. O autor afirmava ser esse o grande empreendimento que Adorno requeria para a educação. Essa interpretação legitimou uma onda de ação reformista, que se fortalecia com a própria reforma do sistema escolar. Para uma nova concepção de escola, deveria implantar-se nova prática, esse foi o entendimento da área educacional ao buscar Theodor como referencial para subsidiar sua orientação política e sua prática reformista.

A democratização das relações sociais era, de fato, uma reivindicação sólida e central para os frankfurtianos. Adorno afirmou, de fato, em diferentes momentos em que fora solicitado a dar sua opinião sobre o sistema escolar, que reconhecia a escola como instituição com responsabilidade de criar as condições para a vida democrática. Ele via a escola como necessária para um processo de resistência à propagação do processo de semiformação, sob o domínio da Indústria Cultural. No próprio texto dedicado à análise da semicultura e da Indústria Cultural ele defende que a educação deveria ser uma arma de resistência contra a Indústria Cultural, na medida em que formasse uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para um exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada da e pela Indústria Cultural. *“Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação”* (Adorno, 1979a:120).

Portanto, ao procurar como se dava a apropriação de Adorno no debate e na pesquisa educacional na Alemanha, a partir dos anos 1995 (como fora estabelecido no projeto de pesquisa) é no contexto da crítica da pedagogia crítica que descobrimos o sociólogo educacional Andreas Gruschka, cuja obra oferece os contrapontos acerca da apropriação da Teoria Crítica da Sociedade nessa nova corrente pedagógica. De um lado, Gruschka reconhece que na obra adorniana reside uma concepção pedagógica da educação, no debate que o teórico social desenvolve com a crítica social e o sentido da educação na sociedade industrializada. Do outro, ele esclarece os equívocos nessa interpretação associados à falta de entendimento da relação entre educação e a Teoria Crítica, entre Educação e Theodor Adorno. Para Gruschka (1987), na análise social contida na obra de Adorno reside todo o potencial de uma verdadeira dialética da educação, a dialética da realização da formação humana, defendida desde o iluminismo, nas relações sociais dominadas pelos mecanismos de ajustamento ao *status quo*. Mas para Gruschka, intervenções pedagógicas com pretensão de intervir de forma prática, através da didática e meios pedagógicos, para combater os mecanismos causadores da opressão, como queria a pedagogia crítica, ou para desenvolver consciência crítica, como queriam aqueles que se diziam seguidores de Adorno, não estão corretamente associadas ao pensamento do frankfurtiano.

Gruschka enfatiza que os anos 1970 foram propícios à interpretação de Adorno como criador de uma teoria da ação pedagógica para a emancipação. Ele afirma que o clima reformador e o anseio por mudanças levou setores do professorado a procurar teóricos

que lhe dispusessem receituários para curar a educação, eles providenciaram teorias como pessoas que fazem provimento de remédios em uma *caixa de primeiros socorros*, para aplicar logo em caso de urgência. A situação crítica da escola exigia intervenção, cura.⁴⁶ Assim, Adorno e outros foram assim incorporados como provedores das soluções. A publicação em livro de um conjunto de conferências e palestras de Adorno, organizados sob o título de *Erziehung zur Mündigkeit* (Educação para a autonomia⁴⁷) favoreceu e alimentou essa interpretação. Entretanto, há de se levar em conta que o livro, uma publicação póstuma, é de autoria de um amigo pessoal do teórico (Kadelbach, 1970), que selecionou os textos e editou o livro, sendo de sua responsabilidade o título e a interpretação do conceito adorniano de educação para a autonomia como uma educação política, o que passou a valer como educação para a ação política. Adorno não teve como avaliar esse equívoco e esta é responsabilidade dos estudiosos de Adorno (Gruscka, 2003)⁴⁸.

Segundo Gruschka, se é verdade que se deva creditar a Adorno a defesa que a educação só teria sentido se fosse dirigida para a formação de pessoas dotadas de autonomia de pensar e de agir, não se pode creditar a ele uma proposta pedagógica para desenvolver esse componente, uma vez que, para Adorno, isso estaria no processo social como um todo e a escola, para Adorno, deve ser compreendida na sua relação estrutural *dialética negativa* com a sociedade. Assim, mesmo creditando mérito a alguns desses teóricos, Gruschka recomenda que se examine mais profundamente a obra de Adorno e que sua teoria social, se devidamente compreendida, poderia ajudar melhor na investigação da relação dialética entre a escola e a sociedade. No lugar de alimentar propostas de renovação da escola, a Teoria Crítica de Adorno deveria ser tomada como ferramenta para se produzir um diagnóstico da crise da escola e da educação, que pudesse esclarecer como, através do longo caminho já percorrido pelo sistema educacional, propostas educacionais não se efetivaram. Defende que Adorno poderia oferecer

⁴⁶ A metáfora da caixa de primeiro socorros para enfatizar o equívoco na apropriação de Adorno no movimento reformista do sistema escolar, foi usada pelo professor Gruschka em nossa discussão de seus trabalhos sobre o teórico, em um dos nossos encontros de trabalho no inverno de 2007, em Frankfurt.

⁴⁷ Traduzido no Brasil como Educação para a emancipação.

A obra tem sido referida em publicações brasileiras como: ADORNO, Theodor. Educação para a emancipação. Petrópolis Vozes, 1995. O correto, entretanto, seria: KALDEBACH, Gerd (Org.) Theodor Adorno: Educação para a emancipação. Petrópolis, Vozes, 1995 (original alemão de 1970). Tradução brasileira de Wolfgang Leo Maar. O contexto dessa obra e a análise dos textos encontram-se no Relatório da minha pesquisa anterior. VILELA, Rita Amelia Teixeira. A Teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares (WWW.ich.ped.pucminas.br ou educ.pucminas.br)

⁴⁸ Informação, também, obtida através da discussão com o professor Gruschka, em 2007. Ele defende que os estudiosos de Adorno deveriam se debruçar a desmanchar esse mal entendido. Ele tem pontuado isso em suas conferências.

instrumental para barrar a sequência de reformas e ações pedagógicas que não refletem as causas das situações que anunciam ter a pretensão de superar, com práticas imediatistas e reformas pontuais o estado crítico da educação. Adorno, como teórico, deveria ser buscado para conduzir a uma pergunta: o que não deu certo no processo de efetivação daquilo que fora proposto? Por que? O que se revela como estado crítico da educação? Segundo ele, faltaram questões à pedagogia crítica que teve ânsia por reformar as escolas (Gruscka, 2002).

O que procurei, na presente pesquisa foi, portanto, identificar o estatuto atualizado dessa crítica, considerando dois aspectos: que rumos teria assumido a Pedagogia Crítica em relação à pedagogia e , tendo-se em vista o revigoramento da Teoria Crítica de Sociedade dos frankfurtianos, como teria se dado esse revigoramento no quadro teórico presente no debate e pesquisas educacionais, após 1995.

Para essa empreitada, após situar o sociólogo Andreas Gruschka como crítico da Pedagogia Crítica e como reconhecido especialista da relação entre Teoria Crítica e Educação⁴⁹, essa etapa da pesquisa assumiu duas tarefas fundamentais: conhecer a produção de Gruschka como intérprete da relação Teoria Crítica e Educação; verificar sua produção de pesquisa empírica sobre a realidade educacional na Alemanha, na atualidade para compreender como está subsidiada em Adorno.

2.2 – A crítica da pedagogia crítica e a recepção da Teoria Crítica em Andreas Gruschka

Duas direções foram desenvolvidas para esse empreendimento. Análise da produção de Gruschka e de outros críticos da Pedagogia Crítica, veiculadas na Revista Pädagogische Korrespondenz⁵⁰, editada por ele, com o objetivo de ser um veículo de discussão da educação, e a outra direção seria analisar sua obra específica sobre a Teoria Crítica e educação, incluindo aqui pesquisas empíricas. A revista foi fundada por ele e colegas em 1987, em Münster, onde era professor associado, à época, como porta voz do Institut für

⁴⁹ Tive a primeira indicação do nome do professor Gruschka pelo meu orientador de doutorado em Frankfurt (1981-1985- Prof. Dr. Patrik Dias), quando expus a ele, através de correspondência, os motivos e a direção de minhas pesquisas na área de Currículo, em 2003. Neste ano fui convidada pelo professor Dias para uma estada de 2 semanas em Frankfurt, em julho, quando participei do seminário comemorativo de 100 anos do nascimento de Adorno e tive o primeiro contato com a produção do professor Gruschka, e com ele.

⁵⁰ PAEDAGOGIK KORRESPONDENZ . ZEITSCHRIFT FUER KRITISCHE ZEITDIAGNOSTIK IN PAEDAGOGIK UND GESELLSCHAFT (Correspondências Pedagógicas. Revista para diagnóstico crítico da educação e a sociedade)

Pädagogik und Gesellschaft (Instituto para a Educação e Sociedade), também fundado por eles no ano anterior, com a finalidade de trabalhar para fomentar o debate e pesquisas que abarcassem as questões da escola na perspectiva da dialética entre educação e sociedade, de acordo com a orientação da Teoria Social de Theodor Adorno.

No Editorial do primeiro número da revista (Heft N.1 – Frühjar 1987) fica evidente o interesse da publicação:

Espera-se que nos próximos anos cresça e consolide o interesse em discutir a educação, quando já foram suficientemente apontadas as consequências da relação entre sociedade e educação e quando a ideologia do sistema escolar foi suficiente debatida. A subordinação da educação a tendências vigentes que querem com ela combater os problemas sociais fazem parte da dinâmica social, não pode ser de outro modo. Na História da Europa Continental podem ser identificados os momentos em que a educação foi considerada promotora de desenvolvimento social e quando recebeu estímulos para assegurar ou estimular crescimento econômico e social. Não se pode esquecer o tempo transcorrido entre 1965 e 1975, quando professores e associações, engajados no movimento social de reivindicação da melhora do sistema escolar, tiveram um papel importante nas reformas dos anos 1970 e nas mudanças que realmente aconteceram na escola e na Educação. Nessa fase, o debate da educação saiu do Olimpo da cultura filosófica e encontrou na prática social uma existência real, correspondendo a uma identidade social e a uma consciência política, revelada nas associações docentes e na prática educacional, superando a referência da pedagogia apenas baseada na estreita relação entre professor e aluno. Nessa nova orientação foram buscados e construídos novos direitos educacionais, novos modelos de escola e de qualificação, novos currículos. Entretanto, faz tempo que os educadores precisam avançar do ponto onde pararam (Gruschka, 1978:5).

O primeiro artigo de Gruschka na revista, apresenta um balanço dos ingredientes presentes na crítica educacional desde os anos após a Primeira Guerra, retoma nomes de proeminentes pedagogos e cientistas sociais que sustentaram o debate na área da educação, sob diferentes perspectivas, bem como os problemas evidentes nas diferentes décadas, as soluções buscadas e pontua os limites do que foi proposto. Ele afirma que não se pode esquecer que todos esses pedagogos tinham a intenção de “achar a cura da Pedagogia”, de conseguir elevar os alunos à condição de autonomia preconizada pela Pedagogia desde Kant. Entretanto, segundo ele, faltou à Pedagogia considerar a

existência real, a relação do mundo material. Segundo Gruschka, citando Blankertz que assinalou essa dissociação entre homem e sociedade, o problema da reflexão pedagógica está em que

(...) faltou na teoria educacional considerar e descobrir como o homem é impedido, na vida social, a se realizar como HOMEM. Essa discussão não foi desenvolvida nem para discutir o nazismo, que na certa se desenvolveu como consequência de uma prática educacional sem uma teoria sobre a relação do homem na sociedade - a teoria educacional apolítica, sem uma reflexão sobre as consequências da ação dos homens, deixou o terreno fértil para o facismo e isso explica a forma utilitarista que pedagogos e cientistas, em geral, serviram ao nazismo (Gruschka, 1987:7).

Segue-se uma longa passagem na qual ele valoriza os movimentos internos na Alemanha quando a Pedagogia parece ter se despertado para compreender que a educação, suas pretensões e suas possibilidades são moldadas na lógica do modelo social estabelecido. Ele valoriza, inclusive, o primeiro momento em que tentativas de estabelecer uma visão da educação a partir da relação escola e sociedade não passava de uma busca de modernização de teorias e práticas pedagógicas. Segundo ele, as primeiras críticas à tendência filosófica da Pedagogia, surgiram nos anos 60, mas que, entretanto, ainda não respondiam à postura ahistórica, à ideologia dessa teoria, assim como não refletiam a prática educacional efetiva, dela deduzida. Essas críticas representavam apenas reivindicações na direção de modernizar a escola e de busca de objetividade. Gruschka indica como representativo da época modernizadora o educador Mollenhauer (1962 e 1970). Esse movimento reformador, buscava dar à escola uma identidade para ser o lugar de fornecer qualificação e competência através do currículo prático e do desenvolvimento de métodos eficientes. Substituir os ideais pedagógicos humanistas pela prática que busca e pode melhorar os efeitos da educação foi, portanto, como bandeira deste movimento. Segundo Gruschka, isso foi, sem dúvida, sua dimensão crítica na medida que rompia com a tradição instalada. Mas ela apenas trocou fórmulas idealizadas, *trocou os ideais pedagógicos buscados no céu por ideais buscados no chão*, mas isso era apenas uma aparência de realidade (*Aus dem Himmel der paedagogischen Ideale soll die realistische Wende auf den boden der tatsachen finden*. Gruschka, 1987: 9). Com essa crítica de Gruschka ao ativismo pedagógico ele quer afirmar que, ao não debater a teoria educacional e apontar sua insuficiência para entender e propor a educação, constituiu-se

como uma crítica apenas para legitimar o empenho em numa nova prática, moderna, o que acabou produzindo a legitimação do estabelecido. Para Gruschka, os pedagogos desse movimento acreditaram que, com as reformas que conseguiram introduzir, alcançariam alguns propósitos : garantir a realização de chances educacionais iguais e com isso chances sociais iguais, que realizariam os ideais de autonomia e educação completa dos indivíduos preconizada na e pela Teoria Educacional.

Com otimismo e sem reflexão permaneceu fora a discussão da relação escola e sociedade, com isso foi impedida a possibilidade de entender o abismo entre intenções, aspirações e possibilidades. Os reformadores apenas substituíram o discurso e a tendência de “pedagogia centrada no amor ao aluno” pela prática de “preparar, sujeitar o aluno para a vida social”, mas sem refletir sobre o que isso significa. Embora o discurso (Mut zur Erziehung) aponte que se busca formar os sujeitos nas aspirações da sociedade moderna, dita democrática, todos sabem que a escola não realiza isso. (Gruschka, 1987:10).

Segundo o autor, essa tendência acompanhou as demais reformas, todas contaminadas por uma etiqueta de “pedagogia positiva” , acreditavam que sua ação reformadora era inquestionável. Todos os cidadãos devem acreditar nas promessas da escola e os professores têm que se engajar na realização dos ideais desta. É proibido não acreditar nisso. Gruschka avalia que não há dúvidas que esses educadores querem encontrar a melhor solução para a escola, mas continuam sem discutir a relação entre aquilo que a escola pretende, suas aspirações e as condições sociais dadas, e são essas que definem as possibilidades de realização dos programas propostos. Nessas circunstâncias ele afirma que os programas das reformas permaneceram como ideologia. Quando os pensadores clássicos são recuperados, isso tem a função de apenas afirmar como seu pensamento tem valor na realidade, não se pergunta porque os ideais por eles preconizados não puderam se realizar, e muito menos em que se baseavam. Entretanto, essa seria uma questão a ser respondida antes de qualquer iniciativa prática e por isso defende que uma reflexão oferecida pelo próprio pensamento do clássico poderia favorecer o caminho para o encontro dessa resposta. Responder a essa pergunta obrigaria os educadores a buscarem entender a relação da teoria educacional com a sociedade. E para ele, enquanto isso não acontecer, a revigoração dos clássicos não passaria de “ *regressão à nostalgia*”.

A proposta da linha de publicação seria, portanto, dar lugar ao debate que procura entender porque a pedagogia não é o que ela sempre pretendeu ser, tentar desvendar porque os ideais da pedagogia nunca se materializaram e como essa resposta deve ser buscada numa análise sistemática e estrutural da relação da escola com a sociedade. Estabelecer a relação entre a educação e a sociedade não significa apenas explicar, mas, também, mostrar predisposição para aprender com a tensão permanente nessa relação.

Na mesma direção a revista se propõe a rever a apropriação que a Pedagogia Crítica fez da Teoria Crítica dos frankfurtianos, em particular de sua vinculação ao pensamento social de Theodor Adorno. Não há detalhes do debate com a Teoria Crítica no editorial, mas, vários números da revista editam artigos de Gruschka e outros pesquisadores explicitando críticas a interpretações equivocadas dos frankfurtianos e oferecem uma revisão do que seria uma relação correta entre o pensamento de Adorno e a educação⁵¹.

A revista revela de outra forma sua identificação com a Teoria Crítica. Ela anuncia que pretendia ser o veículo de divulgação oficial do Instituto “Pädagogik und Gesellschaft”, (Pedagogia e Sociedade), criado com a como finalidade desenvolver pesquisas empíricas sobre a relação escola e sociedade, anunciando que pretendia preencher a lacuna ou o *déficit* de pesquisas empíricas críticas sobre a situação atual dessa relação no sistema escolar alemão. Pretendia, com essa função, construir uma resposta à chamada crise da pedagogia, que embora repetisse o discurso crítico com componentes da crítica marxista, não sustentava essas críticas em pesquisa empírica da realidade educacional do país, sendo por isso, também, ideologia. O Instituto deveria ser compreendido como um lugar de formação de pesquisadores na nova orientação. “*Das Institut setzt sich damit das Ziel, mit der pädagogischen Antimonie der Mündigkeit so umzugehen, dass es seine “nachwachsenden” Mitglieder “zur sich selbst freisetzt”, indem ihre Fähigkeit zu Analyse und Kritik kontrastfaktische vorausgesetzt wird*” (Gruschka, 1987:18). O aparato teórico e metodológico, as questões a serem investigadas, revelam a identificação com os postulados da crítica social desenvolvida por Adorno e Horkheimer.

Segundo Gruschka, no debate educacional, propagado na área, estaria presente uma negação à competência da escola para realizar a *Bildung*, atrelada a uma posição de entendimento de que a concepção clássica da *Bildung* não seria mais realizável, nem desejável na atualidade: a *Bildung* seria apenas ideologia. Isso porque, segundo ele,

⁵¹ No intuito dessa pesquisa vou me limitar aos aspectos da discussão desenvolvida por Gruschka.

esses educadores se orientavam pelo conceito da Bildung presente no ideário educacional do Iluminismo, que os educadores consideravam defasado, e por isso não conseguiam ver o sentido sempre presente na Bildung, que na Teoria Educacional significa formação plena de todas as dimensões da constituição humana, sentido que precisa ser revigorado na atualidade e não eliminado. Para Gruschka, o entendimento superficial, entre os educadores, de que o conceito de Bildung, que foi edificado nos ideais e propostas de educação nos séculos XVIII e XIX teria perdido a validade no contexto da complexidade da vida social do século XXI, não se sustenta frente ao sentido com que foi edificado o próprio conceito. Ele insiste que esse conceito deve ser atualizado, que é preciso encontrar os componentes do que seria uma correta Bildung no contexto da sociedade regida pela tecnologia, sob novas condições sociais, e para isso seria necessário compreender, em Adorno, sua concepção de Bildung, que ele defendeu como condição para que os indivíduos realizem a Mündigkeit⁵² e, na teoria educacional, a tensão presente entre Bildung, Erziehung und Didaktik, que os pedagogos estariam usando, equivocadamente, como sinônimos. Entretanto, esses conceitos carregam os sentidos particulares que desenvolveram historicamente, cada um deles foi concebido no momento social que definiu um tipo de educação e um tipo de escola. A **Bildung** (formação) está associada com o ideal humanista de educação integral do homem, tal como preconizada no Iluminismo, que preconizava o homem culto, dono de vasto conhecimento, dotado de capacidades demandadas pela vida burguesa daquele momento, - o refinamento social, artístico e cultural. Se a sociedade democrática

⁵² Há problemas evidentes com a tradução do termo Mündigkeit para emancipação, como tem sido generalizado no Brasil. Ele parece um desses vocábulos que merecem ser mantidos na língua de origem pois não existe uma palavra correspondente em português. Essa é minha opção. Refere-se a um vocábulo apropriado por Adorno que o transformou em conceito e, como tal, precisa ser explicado. Parece-me fundamental esclarecer o termo alemão, utilizado por Adorno, para indicar seu pensamento sobre a escola e a Educação, porque o vocábulo português, "emancipação", não revela o sentido pleno tomado pelo teórico. Ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. "Mund" significa boca. Mündigkeit significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo, mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Esse processo social tornou o homem "tutelado", no sentido também tomado de uma outra palavra alemã, de mesma raiz: Mündel é o sujeito que precisa de tutela, é um indivíduo sem capacidade de autonomia, ele precisa de alguém para conduzi-lo. Assim, a Educação para a "Mündigkeit", pensada por Adorno, seria a Educação para promover a capacidade do sujeito para libertar-se dessa condição de tutela, para torná-lo Mündig e, isso, Adorno deixa claro no primeiro parágrafo do texto ao qual dá este título, referindo-se a Kant:

A exigência de "Mündigkeit" parece óbvia numa democracia. Para deixar isso claro, eu gostaria de referir-me ao início de um pequeno ensaio de Kant que traz o seguinte título: "Resposta à pergunta: O que é esclarecimento". Neste ensaio, ele define o que seria a menoridade ou necessidade de tutela e, com isso, define, também, o que seria a "Mündigkeit", ao afirmar que não se pode culpar o homem desse estado de menoridade porque ele não resulta da falta de entendimento e de conhecimento, mas, sim, da sua predisposição e de sua falta de coragem, o que determina que suas ações precisem ser guiadas por outrem. Assim, esclarecimento é a libertação do homem da sua menoridade, do seu estado de tutela (ADORNO, 1970c, p.133)

condena que a **Bildung** foi concebida para uma classe social, para a elite, e que a educação democrática requer que haja uma referência para a formação dos sujeitos para essa democracia, isso não justifica eliminar a **Bildung**. Ela será sempre a formação integral do homem, é o componente do processo de socialização que vai garantir que não seja retirada do homem sua condição de homem e assim sendo, é direito de todos. Por isso ele considera um equívolo o movimento pedagógico de recusar a Bildung como fim da educação escolar e substituí-la por educação prática. **A Erziehung** (educação/instrução) está associada com a educação institucionalizada e elevada à situação de educação de massa, refere-se ao processo de organizar o tipo de moral social e seleção cultural de conhecimentos que a escola deve oferecer e garantir para todos. Ele defende a Erziehung como forma de garantir a realização da Bildung. A **Didaktik** (ensino) remete especificamente ao processo de ensinar, à ação do professor. A escola tende a conceber seu trabalho como Erziehung e como Didaktik e nega a Bildung. Em seguida ele afirma que, por causa dos equívocos no entendimento das situações acima arroladas, os pedagogos defendem o aperfeiçoamento do sistema educacional como se ele fosse uma instituição isolada da sociedade, esperando que novos currículos, renovação do trabalho do professor e implantação de métodos modernos seriam suficientes para fazer uma outra escola.

Como crítico dessa situação, Gruschka defende como orientação de pesquisa do Instituto explicitar a efetiva relação entre intenção e possibilidades das reformas e inovações educacionais em evidência naquele momento. Teoria não deve apenas ser usada para justificar a prática da educação, ela precisa ser tomada para sua discussão, para seu questionamento. Procurar entender o que seria educação para a Mündigkeit, que não é um conceito de Adorno mas um conceito chave na história da Pedagogia, estreitamente vinculada à idéia de Bildung, implicaria em contrastar suas pretensões com os resultados efetivos da escola. Somente essa confrontação poderia revelar dialeticamente, e assim explicar, porque as finalidades pretendidas na teoria educacional (e da Bildung) não se realizaram no longo trajeto de implantação e consolidação do sistema escolar e, como isso, evitar reformas apressadas (Gruschka, 1995; 2002;2003)

A **Mündigkeit**, sempre foi a finalidade da educação, o conceito foi primeiro definido de forma idealista (o homem, a natureza humana) depois de forma funcional (socialização, no sentido de Durkheim, homem adaptado à sociedade), na atualidade assume uma dimensão pragmática (a educação deve oferecer as competências exigidas pelo

mercado). Entretanto, um correto entendimento de como Adorno dialogou com o termo permite compreender como sua reivindicação para formar o homem para a Mündigkeit requer apreender o que é a tensão entre o ser social adaptado às condições de vida social e as aspirações de individuação, de autonomia pessoal, da capacidade de ser ele próprio, a única possibilidade de manter a possibilidade de realização da verdadeira natureza humana. Essa pontuação de Gruschka acerca do conceito de Mündigkeit requer a explicação do que ele também aponta como trilogia da prática pedagógica e da ação escolar, ou da função da escola que deve conduzir as pessoas a construírem sua Mündigkeit (e esse seria o postulado de Adorno). Assim, a escola deve operar, na atualidade, em três dimensões:

Garantir a efetivação da Bildung = formação integral = a capacidade de reflexão própria a partir do domínio do conhecimento social e cultural acumulado, formação geral plena, a condição, do lado dos educandos, de se sentirem desafiados para buscar aprender cada vez mais.

Conduzir a Erziehung = educação = entendida a partir no sentido durkeimiano de formar as novas gerações para uma vida adaptada ao seu meio e ao seu tempo, deve considerar que esse processo de adaptação não deve ser imposto, deve se realizar no confronto das contradições entre as regras impostas pela escola e o compromisso individual de aprender com o desafio de formar para a individualidade e para a autonomia.

Efetivar a Didaktik = ensinar = o conjunto das ações da escola definidas e aplicadas para instruir os alunos. Empenhar de todas as fomar para que a escola seja o lugar de ensinar e de aprender.

A produção de Gruschka veiculada na Revista Pädagogische Korrespondenz⁵³, de forma especial de 1987 (ano de fundação) até 2000⁵⁴ é esclarecedora de sua filiação à Teoria Crítica de Adorno e da importância que dava aos pedagogos críticos, como Heydorn (marxista) e Blankertz, este um teórico crítico na tradição da Escola de Frankfurt, de quem foi aluno em Münster, e amigo. Seus artigos serão dedicados a analisar as reformas e a adesão dos pedagogos a ela, explicitando suas contradições. Nesses anos, a revista publicou ao longo de suas duas edições anuais, depoimentos de experiências e artigos que

⁵³ Duas edições no ano (Inverno e Verão).

⁵⁴ Quando há uma diversificação de temas e mais abertura para resultados de pesquisas de várias tendências. Sua produção na revista representa reflexões com as pesquisas empíricas desenvolvidas por ele e equipe.

as debatem, igualmente publicou pontos de vista divergentes, mantendo fidelidade ao projeto de fomentar e de respeitar o debate.

No número 4 da *Pädagogik Korrespondenz*, editada no inverno de 1988/89, a discussão de Gruschka recupera as dimensões defendidas no editorial de criação da revista. No artigo intitulado “ Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung”⁵⁵ (p.5-21), ele procura contrastar a pretensão de abertura e de liberdade para as escolas e sua subordinação a currículos estandarizados, o que seria o contrasenso para a pretensa liberdade da escola e de sua condição de formar pessoas para a vida democrática, o que era bandeira dos educadores críticos. Discute a tendência vigente para normatizar a escola e o currículo e aponta questões em alguns modelos de escolas implantadas em diferentes lugares na Alemanha, que se apresentavam como sendo diferentes do padrão, em relação ao currículo e à qualidade da prática pedagógica. No artigo ele discute as pretensas diferenças e assinala que, identificadas com tendência geral reformista, limitada a situações internas, elas não estavam interessadas em discutir e resolver a seletividade que impregnava o sistema escolar. Os modelos “diferentes” apenas formatavam a escola mais adequadamente às exigências de indústrias e empregadores. Evidencia como os próprios pedagogos e reformadores discutiam os resultados indevidos da escola integrada⁵⁶, apenas pontuando sua improdutividade, sem considerar que ela não acabou com a seletividade, mas, justificou sua perpetuação, como havia denunciado Heydorn, pois a seletividade continuava sendo operada de forma sutil dentro do mesmo estabelecimento, quando de fato integrava as três modalidades de escola, ou sobreviveu sob arranjos que garantiam a diferenciação. Segundo o autor, desde que as esperanças depositadas nas reformas não foram confirmadas, a tendência era tentar arrumar questões menores dentro das escolas, depositando o fracasso na ação pedagógica incorreta. Mas, segundo ele, não se tratava de melhorar a escola para que os alunos pudessem fazer novas e diversificadas experiências. O que os modelos de escolas reformadas editavam como programas inovadores não passavam de pequenos passos incapazes de superar a falha da experiência formativa (segundo a *Bildung*) dentro delas. Apenas produziram a pedagogização da experiência escolar. Esse argumento é retomado por Gruschka no livro que editou em 2002 (Grushka, 2002).

⁵⁵ Tentativa de tradução: Abertura da escola e normatização da formação.

⁵⁶ *Gesamtschule* – Escola integrada ou unificada. Inicialmente pretendia demolir o sistema de 3 categorias de escola, substituindo os três tipos de educação por um único modelo. Poucas escolas sobreviveram com essa proposta.

Duas questões devem, para o autor, serem centrais no debate entre educadores que querem edificar uma prática crítica de educação : uma, estudar o sentido do *Ausbildung* (finalidade dealmejada com o processo escolar) nas propostas, se ele não carrega a conotação de *Vergesellschaftung* (apenas adaptação), enquanto anuncia a formação plena de cada um. Ele assinala que a permanência dos modelos de educação para a adaptação poderia ser chamado de medo de abertura da escola ao mundo, abertura à multifacetacidade do mundo social. O segundo, trata-se de enfrentar a questão de um currículo formalizado numa escola onde a legitimação de suas normas não faz mais sentido, pois a escola mesma não consegue efetivar a adequada socialização para a adaptação ao que está estabelecido, nem como é preconizada pelo mercado, nem como defendida pelo ideário pedagógico. Tendo-se em vista que essa dificuldade é gerada pelas novas condições da vida social, onde a própria dimensão do que é estabelecido é fragmentada e quando a vida social é povoada por problemas muito amplos que ameaçam a própria vida (*lebensbedrohenden Krankheit*), a escola precisa, em primeiro lugar, colocar dentro dela essa discussão para que ela possa ter clareza sobre em que direção de socialização ela quer e pode trabalhar.

Nessa discussão ele insiste que a função da escola é perseguir a realização da *Bildung*, pois para ele, a ideia da *Bildung* propõe romper com a pura tendência para a *Vergesellschaftung* (socialização no sentido restrito de adaptação/acomodação ao que é estabelecido). Afirma que os pedagogos reformistas precisam entender que a *Bildung* só será um conceito suficiente como meta para a escola, se e quando conseguir fazer que haja sentido entre aquilo que aspira a sociedade e aquilo que é direito individual, quando essas duas categorias visarem o sujeito no seu "*Selbstsein*"(ele próprio).

Continuando, ela critica os apologistas da manutenção do sistema que querem confirmar que resolveram o papel da escola para a vida social da atualidade porque entendem a *Bildung* como algo que responde às necessidades psicológicas do indivíduo, à estrutura da sua potencialidade individual (*individuelle Begabungen*) e inclinações (*Neigung*), direcionadas ou canalizadas para o que a sociedade estabelecida oferece a ele. Para eles, a sabedoria da escola estaria em preparar os alunos para o que a vida exige deles. Mas, isso é adaptação, o contrário da formação, o contrário da *Bildung*. Os defensores da escola integrada (*Gesamtschule*) reforçam essa ideologia ao dizerem que ela oferece *Bildung* para todos e dará chance a que os talentos individuais definam o lugar na

sociedade. Enquanto segue este debate, o sistema escolar consolidou a manutenção do estabelecido como sua tarefa/concepção de Bildung (Bildungsaufgabe). Essa função reprodutora tomou conta de toda forma de escola, inclusive as “sonderformen” (alternativas). Para o autor,

enquanto permanecer fraca a resistência ao estabelecido e a busca de normatividade como forma de solucionar os problemas do sistema escolar, uma Bildung, que almeja mais do que a conformação do homem à sociedade estabelecida, não terá chances. Quem almeja Bildung, precisa trazer ao conhecimento a sociedade fechada (sem mobilidade social), é preciso aumentar a resistência à sociedade desigual que ainda permanece sob a capa de democratização (Gruschka, 1989:21).

Mas, ele afirma que essa posição equivocada não é generalizada e que, na Alemanha, é forte a adesão de educadores a uma outra tendência, a de considerar a Bildung como processo de individuação do sujeito, para o homem se edificar como sujeito com autonomia (selbstbewusstsein)⁵⁷, o que seria o entendimento correto do que seria a Bildung. Se na França, a influência de Durkheim minou a resistência ao peso da influência da sociedade na formação do sujeito (socialização como conformação e adaptação à sociedade dada), na Alemanha o neo-humanismo sempre resistiu a isso. Para o neo-humanismo o homem formado na sua plenitude individual pela Bildung é que buscaria encontrar o seu trabalho (lugar) na sociedade, mas cada um de tal forma que não lhe fosse usurpada sua identidade, posição que defendida por Adorno e que resumia seu entendimento da educação para a autonomia. Gruschka defende que se deve recuperar isso na defesa da escola. Alerta para o perigo do discurso que afirma que a sociedade nunca antes ofereceu tanta oportunidade de individualização (Selbstverwirklichung), pois a população conta com um sistema de ensino que abriu a todos diferentes oportunidades. É preciso colocar em questão essa afirmativa, o discurso precisa ser tensionado com o que se está efetivando nas escolas, inclusive, precisa ser esclarecida a diferença entre individualização, que conduz a posturas individualistas, e a individuação do sujeito postulada na Teoria Crítica se refere à edificação do sujeito pleno de autonomia de pensar, de decidir e de agir.

Ele insiste que a escola e os educadores silenciaram sobre a verdade, e esta é que a escola persegue a total adaptação do sujeito. Onde o sistema escolar consolidado, com fixação no discurso que promove o atendimento ao direito de todos, mas onde esse

⁵⁷ Fica clara a referência àqueles que se filiam às tendências da Teoria Crítica.

direito é o que menos conta, e onde o trabalho pela standartização é sutil, o que continua a ser praticado é o contrário do que apregoa o discurso. Gruschka lembra, nessa passagem, Heydorn, que havia anunciado o seu temor que a expansão da reforma educacional traria a si própria seu sepultamento (o da reforma) e a destruição da escola como lugar da Bildung e da preparação do homem para a vida democrática. Desigualdade para todos (Ungleichheit für alle!), escreveu ele em 1969, denunciando e criticando a propagação tecnocrática da escola integrada. Na época ele apontou a necessidade dos tecnocratas aprenderem a entender o conceito da Bildung como um conceito humanista, que como tal devia ser preservado. A escola integrada como norma realiza de forma superficial o princípio da igualdade, havia dito Heydorn em 1969 (hat bei aller Oberflaechenvielfalt zur Gleichheit fuer alle gefuehlt); para Gruschka, a igualdade normatizada foi a desigualdade distribuída para todos, segundo ele, “uma deprimente visão para a ampliação da educação para a autonomia e realização pessoal na vida coletiva” (Gruschka, 1989: 21).

Esse raciocínio de Gruschka, defendendo a Bildung como a função da escola, estará presente nos demais artigos publicados na revista, discutindo diferentes modelos alternativos de escola experimentados na Alemanha, como também estará presente em outros colaboradores da revista. Em todos fica a insistência para que Theodor Adorno, compreendido corretamente, disponibilizava uma teoria social capaz de orientar a educação.

A direção seguida por Grushka e colaboradores nega o Adorno, tal como apropriado pelo movimento reformista, que se dividia entre os que o consideravam um idealista do humanismo, preso aos ideais do iluminismo, e os que o consideravam um ativista da educação política como produtora da emancipação. Recomenda a leitura cuidadosa e profunda do autor e destaca como contribuições para uma fecunda reflexão sobre os fins e possibilidades da educação: sua crítica à profissão docente na qual denuncia a frieza das relações pedagógicas, o exercício de rotinas que reproduzem o processo de conformação; a análise dialética do iluminismo com sua projeção na sociedade dos anos 1900, o que esclarece porque Adorno defende que o ideal pedagógico do iluminismo é possível, apesar de ainda não se ter efetivado; crítica à pedagogia orientada para o imediato e para fins práticos; o convite permanente para a resistência, sobretudo ao que é imposto, convite para o exercício pedagógico de reflexão e de questionamento.

Como contribuição ou resposta ao fraco ou equivocado entendimento das contribuições de Adorno para a Educação, Gruschka escreveu três livros⁵⁸: *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*, 1988 (*Pedagogia Dialética – Introdução à Pedagogia com a Teoria Crítica*); *Bürgerliche Kälte und Pädagogik: moral in Gesellschaft und Erziehung*, 1994 (*Frieza burguesa e Pedagogia: moral na sociedade e na educação*); *Didaktik: das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*, 2002 (*Didática, a cruz do processo de ensinar - onze reivindicações contra o fazer didático*) e organizou um outro: *Wozu Pädagogik* (*Para que Pedagogia*), 1996.

Para os familiarizados com a obra de Theodor Adorno, os títulos já confessam a vinculação da produção de Gruschka à Teoria Crítica. Mas a análise desses livros permite compreender porque o sociólogo educacional Andreas Grushcka é identificado como um nome que teria dado novo impulso para a uma Ciência da Educação crítica, sustentada pela teoria social dos frankfurtianos, motivando uma vasta produção de pesquisas empíricas da realidade educacional no país.

No primeiro livro, *Pedagogia Dialética (Negative Pädagogik, 1988)*, o autor segue o impulso da obra *Dialética Negativa de Adorno* (Adorno, 1966), estabelecendo uma crítica à escola, pautada na explicitação de intenções e possibilidades do que se evidenciava com escola real. Aponta que as normas que legitimam e definem a prática pedagógica, não efetivam o que anunciam, ou seja, promovem a autonomia, que ao contrário, submetem os alunos ao estabelecido e fortalecem sua impotência para mudanças. Interpreta, também, que os ideais de emancipação e cidadania, normatizados pelos planejadores da educação, são sistematicamente negados através da prática que submete todos às regras, impede seu questionamento, e que os educadores estariam apenas legitimando as regras estabelecidas. Demonstra como a “dialética negativa” de Adorno sinaliza a necessidade de mudar essa dimensão normativa das reformas e da prática pedagógica, exigindo vivências educativas que confrontem o próprio aluno com suas reivindicações de autonomia. A obra inaugurou uma sequência de produção na área da pedagogia, tematizando a dialética entre aspirações da escola e suas condições e possibilidades de efetivação.

⁵⁸ Sua produção não se reduz a esses livros.

No livro *Bürgerliche Kälte und Pädagogik: moral in Gesellschaft und Erziehung* (1994), o autor dá continuidade à discussão de normas impostas à vida social e sua legitimação através da educação familiar e escolar. Novamente opera com uma categoria chave da Teoria Social de Adorno, a *frieza burguesa* (Adorno, 1966). Com essa categoria, Adorno enfatiza a incapacidade do homem de ter uma experiência social plena, uma vez que os mecanismos de dominação da sociedade capitalista fazem dele um indivíduo massificado. O adjetivo *kälte* (frieza) foi explorado por Adorno na sua conotação de indiferença, incapacidade ou recusa em se dar conta do que se passa, de sensibilizar-se com o outro ou com algo que não diz respeito (com a injustiça, com o sofrimento dos outros), demonstra recusa em posicionar-se a respeito de situações sociais incorretas, recusa e incapacidade de protestar, de recusar, de ver e refletir. A « *frieza burguesa* » seria um estado de resignação social ao estabelecido, um reconhecido e consentido estado de espírito em deixar tudo como está, de concordar em que nada pode ser feito para ser de outra forma (Gruschka ;Bremer, 1987). A obra explora a edificação da « frieza » nos processos educativos, primeiro na família, que desde cedo, na primeira socialização, impõe à criança aprender que ser bom é ser conformado, que não vale a pena discordar. Essa pedagogia continua na vida escolar nos processos educacionais que perseguem a competência técnica, a adequação à ordem, ao ritmo e tipo de vida estabelecida. Gruschka demonstra como a educação estabelecida é contrária ao favorecimento da criatividade e da edificação de personalidades autônomas, necessárias para o desenvolvimentos de outras formas de relações sociais. Retoma a discussão dialética de Adorno sobre a ordem e reprodução da sociedade massificada, pontua como a tradição da educação não favorece que educadores e educandos desenvolvam outra coisa que os processos de massificação, denuncia a nocividade dessa relação e incentiva os educadores a se posicionarem contra essa tradição pedagógica, rebelando-se contra a normatização da escola, rebelando-se contra a manutenção das formas de poder existentes na sociedade. Mas, também, alerta que esse processo não seria competência única da escola e que um ativismo pedagógico supondo autonomia de ação, sem considerar a dialética da sociedade e compreender os limites de liberdade existentes no funcionamento da sociedade, levaria ao fracasso qualquer ação pedagógica dita emancipatória. Insiste que é preciso que os educadores se deem conta do que rege a vida social e como a educação opera esse processo : de produzir o homem que se torne indiferente, frio, como condição para poder sobreviver na sociedade. No modelo de sociedade que a educação confirma, ele precisa se tornar sem ação para mudar a

injustiça estabelecida e precisa se convencer que nada pode ser feito para mudar o que está feito. Mas é preciso que se opere todas as formas de resistência a esse pensamento, fomentar a indignação e a recusa a essa ordem seria uma orientação correta para a educação.

Na obra o autor apresenta uma metodologia para diagnosticar como, pontualmente, a prática pedagógica constroi a *frieza*, oferecendo uma contribuição para a pesquisa empírica para o desvendamento do que processa a escola. Na medida em que oferece uma metodologia para verificar como a pedagogia constroi a *frieza*, o conjunto dos *Kältestudien* (estudos de caso da frieza) também contrastam situações em que a própria conduta dos alunos evidencia a resistência latente nos seus momentos de socialização e mostram as possibilidades da escola para operar no sentido contrário. Ele explora algumas situações pedagógicas, usando, casos de sala de aula arrolados empiricamente, mostrando situações em que a norma pedagógica produz a frieza, mas como a reflexão decorrente da leitura dos mecanismos de resistência, trazidos por alunos e professores podem quebrar a lógica imanente ao processo.

No terceiro livro, *Didaktik: das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrib* (2002), Gruschka se propõe a fazer uma revisão do sentido da educação e do que seria ensinar, através de paradigmas consolidados na teoria da educação. Ele defende a proposição que didática, ou ensinar, tem conjuntura, ou seja, o sentido da educação e das formas de ensinar foram editadas e praticadas de acordo com sua época, que a mediação didática, a forma institucionalizada de ensinar o que a sociedade produziu através da sua história, seja o conhecimento, sejam as regras e as normas, opera por si mesma uma função. Segundo ele, a didática tornou-se chave na atualidade, uma vez que, quanto mais o mundo se torna complexo, ela se coloca a serviço da escola para simplificar o que é complexo e, assim, ficar mais fácil para ensinar os alunos. A didática deve selecionar e passar para o aluno aquilo que ele precisa para enfrentar um futuro desconhecido. Diante dos desafios em ter que se preparar para a vida e a necessidade de educação permanente, a didática promete facilitar essa empreitada, organizando todo o processo, o que cada um deve aprender e como. Na atualidade, a didática não é mais privativa do professor, ela é praticada pela propaganda, pelos meios de comunicação, pela cultura, pelas leis. Em todos os lugares há alguma coisa ensinando, didatizando. Mas a didática foi edificada para elevar as pessoas ao conhecimento, sua origem está em Sócrates. Depois, Comenius a concebeu para construir a ordem no

mundo, ensinar a todos o que havia para ser ensinado. O domínio do conhecimento foi reconhecido como condição para a vida social e a didática o instrumento de criar essa condição para todos. Mas na atualidade, a didática demonstra muito pouca identidade com sua origem, demonstra cada vez menos capacidade de levar os alunos a se prepararem para a entrada no mundo, ela se tornou incapaz de levar os alunos a construir relações sociais através da educação. O que ocorreu com a didática? Explorando onze situações de ensino, o autor procura desenvolver uma crítica sistemática à didática, explicitando as contradições no processo de didatização do processo educacional. O que ele pretende é construir uma teoria crítica do ensino. No livro ele procura responder às seguintes questões: Do lado do professor, o que é realmente ensinado? Do lado do aluno, do que o professor pretendeu ensinar, o que ele de fato aprendeu? Como o conhecimento (ou o conteúdo, ou a informação que deveria ser ensinada e aprendida) foi transformado pela didática? Como o ensinar é erigido como competência? E como ocorre o ensinar na aula?

O autor não pretende construir respostas para as questões, mas, explorar elementos, da prática e da teoria educacional, para um reflexão sobre a escola, apontando como a didática opera como instância de massificação dos elementos culturais que são representados dentro da escola, a didática opera como o processo da Indústria Cultural denunciado por Adorno, expropriando o aluno da liberdade de pensar e de agir por conta própria.

O livro organizado em 1996 (*Wozu Pädagogik*) tem a mesma idéia dos outros três: manter a reflexão sobre a dialética entre aspirações e possibilidades de projetos educacionais. No livro ele reúne autores que ofertam um debate diversificado sobre a situação do sistema escolar naquele momento. Pontos de vista diferentes fornecem o retrato da crise, temas diversos são contemplados, desde as questões da delinqüência e da violência entre os jovens e os desafios postos à escola, propostas empresariais de educação e questões relacionadas às políticas governamentais que reduzem os investimentos em educação. O livro apresenta contribuições não apenas diversificadas, mas também representativas de diferentes setores da sociedade, de pedagogos e de empresários, de sindicalistas e de professores. O livro revela críticas e apresenta propostas para solucionar os problemas, tais como vistos nas diferentes perspectivas. Parece notável como o livro demonstra como diferentes pontos de vistas se aproximam ao defender a escola e sua importância na formação da democracia.

Confirmada a importância de Andreas Gruschka como crítico da escola na Alemanha, orientado na Teoria Crítica, interessava conhecer sua atuação como pesquisador empírico dos problemas da escola alemã na atualidade. Para isso foi organizada uma estada de professor visitante na Universidade de Frankfurt⁵⁹, na equipe do professor.

2.3 - O contexto da estada de pesquisa em Frankfurt

Um primeiro contato com o professor Gruschka motivou o convite para uma curta estada de pesquisa na Universidade de Frankfurt, entre 10 de janeiro a 09 de fevereiro de 2006, o que permitiu confirmar o trabalho de investigação das questões atuais da educação naquele país, com suporte teórico-metodológico na epistemologia de Adorno. Foi esse primeiro momento em Frankfurt que motivou a pesquisa agora finalizada. Dessa estada resultou um contato sistemático com a equipe de pesquisadores que, no Instituto ou Faculdade de Educação, tinham o cotidiano da escola e a sala de aula como objeto de pesquisa e operavam sistematicamente com o referencial da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer. Junto com a equipe, organizei nova viagem à Frankfurt, para 2007. A etapa na Alemanha foi desenvolvida em 3 meses, e planejada de modo a permitir abarcar os objetivos da pesquisa, mas, também, para viabilizar participar como pesquisadora visitante na equipe do professor Andreas Gruschka⁶⁰, fazendo uso da bolsa do DAAD, concedida a ex-bolsistas⁶¹. Foram estabelecidas as seguintes metas:

- Compreender como se dava a apropriação da epistemologia de Theodor Adorno (que fundamenta o trabalho da equipe da universidade de Frankfurt) para compreensão da escola e busca de possibilidades para superar os desafios da escola contemporânea.
- Acompanhar os processos e procedimentos de pesquisa sobre práticas escolares e processos pedagógicos desenvolvidos pela equipe do Professor Doutor Andréas Gruschka, no Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Frankfurt, assim como discutir para compreender e apreender o tratamento metodológico

⁵⁹ O professor Gruschka está em Frankfurt desde 2000.

⁶⁰ Essa situação foi viabilizada através do convênio DAAD/FAPEMIG

⁶¹ Fui bolsista de doutorado do DAAD, na Universidade de Frankfurt, 1981-1985.

para análise da escola, sob a perspectiva da crítica social da Teoria Crítica: a análise hermenêutica da realidade escolar através do registro e análise de protocolos de observação do que se passa na sala de aula e no funcionamento regulado da escola.

2.4 – A etapa de pesquisa desenvolvida na Universidade de Frankfurt

Essa etapa ocorreu nos meses do semestre de inverno⁶² que ainda incidiram em 2007 (outubro, novembro e dezembro), num processo de imersão no trabalho da equipe do professor Gruschka. Sobre a experiência tida em Frankfurt foi elaborado, primeiramente, um relatório sintético para cumprir a exigência do DAAD⁶³ e, em seguida, foram sistematizadas algumas evidências encontradas na forma de artigos acadêmicos. Pretendeu-se, com isso, dar divulgação à orientação de pesquisa dos colegas de Frankfurt e demonstrar a importância de continuidade de estudos sobre o método que desenvolveram e aplicam, busca de competência na sua aplicação. No transcorrer de 2008, com essa finalidade, buscando desenvolver competência no mesmo.

No transcorrer de 2008, com essa finalidade, foram apresentadas três comunicações em congressos: São elas:

- 1) Na 31ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu/MG – 19 – 23 de outubro): *A pesquisa sociológica “hermêutica objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas* (trabalho apresentado no GT Sociologia da Educação e constante nos Anais de textos completos, CDROM e acessado na página da anped ([WWW.anped.org.br/31ª Reunião/trabalhos apresentados](http://WWW.anped.org.br/31ª_Reunião/trabalhos_apresentados))).
 - Este trabalho foi escrito em coautoria de Juliane Noak, recém Doutora em Educação da Universidade de Giessen, que desenvolveu uma temporada como pesquisadora visitante no Mestrado em Educação, e foi minha colaboradora na pesquisa em 2007.

⁶² Semestre de inverno na Universidade de Frankfurt (outubro a fevereiro).

⁶³ Relatório entregue ao DAAD e FAPEMG

- 2) No IV Congresso Luso-Brasileiro sobre questões curriculares (UFSC - Florianópolis- 3 a 4 de setembro): *Sala de aula: elemento central do processo de escolarização e da gestão curricular* (o trabalho consta nos Anais de textos completos, em CDROM do evento);
- 3) No Congresso Internacional Teoria Crítica e Inconformismo (UFSCar/SP – 8 a 12 de setembro): *Teoria Crítica e pesquisa empírica na educação: Metodologia “hermenêutica objetiva” para análise da escola contemporânea.* (o trabalho consta nos Anais de textos completos, em CDROM do evento).

Na estada de pesquisa em Frankfurt duas frentes de trabalho procuram assegurar o cumprimento das duas metas estabelecidas, uma mais voltada para investimento nas questões de ordem metodológica e a outra centrada nas dimensões teóricas do trabalho da equipe de pesquisa da Universidade. Assim, foi possível, através de estudo sistematizado de obras introdutórias e de participação em diferentes momentos da pesquisa em andamento, desenvolver uma compreensão geral do processo e algumas habilidades para sua aplicação, que devem, entretanto, serem aprimoradas⁶⁴. Também foi possível participar de discussões, promovidas no interior da equipe, dos conceitos fundamentais de Theodor Adorno apropriados na área da educação: educação e formação; autonomia; educação política e função da escola, análise dialética hermenêutica da realidade social, situações perseguidas na pesquisa que eu conduzia no Brasil.

Durante o tempo de permanência na Universidade de Frankfurt, foi estabelecido com a equipe um plano de trabalho semanal, através do qual eu cumpri horários regulares na Universidade, em diferentes atividades junto com o professor Gruschka. Entre eles destaco a minha participação no Colóquio de Pesquisa conduzido pela equipe de pesquisa, coordenado pelo referido professor. Nesse colóquio eram apresentadas pesquisas em andamento por diferentes grupos de pesquisa da Universidade e de outras instituições, também desenvolvidas sob a orientação metodológica da análise “hermenêutica objetiva”, fundada segundo as bases de análise e de fundamentos teóricos da Teoria Crítica. Nesse colóquio foi analisado o protocolo da pesquisa feito por mim no Brasil, discutindo-se as particularidades e diferenças das ações metodológicas das nossas pesquisas.

⁶⁴ Na parte final deste relatório serão informadas as estratégias já acionadas para isso.

Além dessas atividades com dedicação ao cronograma fixo de trabalho, integrando a equipe de pesquisa, em diferentes horários, de acordo com a flexibilidade e necessidade da pesquisa, participei de algumas atividades relacionadas a momentos ou etapas do processo de pesquisa conduzido pela equipe: observação de aulas para coleta de dados e elaboração dos protocolos para análise; discussão de situações de pesquisa e de dados obtidos com os professores das classes observadas; discussão de questões relativas ao procedimento de coleta usado; discussões teóricas da Teoria Crítica e de sua utilização na pesquisa; acompanhamento de algumas reuniões onde a equipe fazia a análise de protocolos produzidos nas diferentes escolas envolvidas na pesquisa. Ainda, relativa à minha necessidade de compreender a própria metodologia do grupo de pesquisa da Universidade de Frankfurt, mantive encontro regulares com o professor Ulrich Övermann, autor do método de análise “hermenêutica objetiva”, que também é integrante da equipe de pesquisa, como consultor. Ele é docente do Instituto de Sociologia da mesma Universidade. Meu contato foi diário com professor Andreas Gruschka, coordenador da pesquisa e com o pesquisador colaborador Dr. Torsten Pflugmacher, coordenador das atividades de pesquisa nas escolas nas quais estive integrada.

A produção da equipe na Universidade de Frankfurt pode ser considerada referência para se compreender questões presentes na escola alemã. Sua posição é considerar essencial que se compreenda a emergência dos problemas e sua estruturação interna no interior do próprio sistema e dentro da escola. Para isso desenvolveu uma abordagem de pesquisa sociológica, sustentada pela epistemologia da Teoria Crítica - a “hermenêutica objetiva”. A orientação teórico-metodológica consiste em um método de análise seqüencial desenvolvido pelo sociólogo Ulrich Övermann. Ulrich Övermann não foi aluno de Theodor Adorno e foi formado pesquisador social na tradição da Sociologia positivista e de orientação no estrutural-funcionalismo norte-americano. Ele foi integrado à Universidade de Frankfurt na equipe de Habermas, no final dos anos 1960, para fazer pesquisas quantitativas. Foi na sua insatisfação com as pesquisas realizadas que descobriu, segundo ele, a análise sociológica hermenêutica encerrada nas análises

sociais de Adorno. A partir da experiência de pesquisa ele desenvolveu a forma de objetivação dessa análise, fundando o método⁶⁵, hoje reconhecido.

Para efeito da pesquisa, ora encerrada, considero essencial apontar aqui o que o grupo de pesquisas da Universidade de Frankfurt oferece como contribuição consolidada àquilo que busquei na pesquisa: como desenvolver pesquisa empírica sobre a realidade educacional sustentada teoricamente na Teoria Crítica aplicando o método de análise social originário da Teoria Crítica e o aprimorando para aplicação em pesquisas de escola.

Interessava também verificar a prática do procedimento de pesquisa para compreender seus fundamentos na epistemologia da Teoria Crítica, nesse caso, a análise sociológica “hermenêutica objetiva”. Cada uma dessas situações terão destaque nesse relatório, a seguir.

2.5) A pesquisa sociológica “hermenêutica objetiva” fundada por Ulrich Övermann.

A “hermenêutica objetiva” criada pelo sociólogo Ulrich Övermann no final dos anos 1960 e durante os anos 1970 foi consolidada a partir da década seguinte. Ela tornou-se um dos mais utilizados métodos de investigação na sociologia alemã porque oferece a possibilidade de reconstrução lógica dos acontecimentos, alvo da análise. A própria sustentação teórica do método remonta à lógica de interpretação hermenêutica desenvolvida por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* (Horkheimer; Adorno, 2003) e por Adorno na obra *Dialética Negativa* (Adorno, 2003), quando deixando evidente como os teóricos, para entender a sociedade e decifrar seus problemas, desenvolveram a crítica imanente através da crítica objetivada. Esses teóricos buscaram apontar a dialética entre o idealizado e o realizado, dissecar o percurso entre o proposto e o real, realizaram o exercício metodológico de buscar no particular o desvendamento do geral. Assim, a chave metodológica para a crítica social está no exercício permanente de procurar diferenciar o aparente do real, na tentativa de objetivar a realidade. Desse modo, a “dialética negativa” realiza o confronto dialeticamente objetivado entre o aquilo que algo promete ser (almeja/parece ser) e o que é na realidade, distinguindo entre a

⁶⁵ Esclarecimento do professor Ulrich Övermann à pesquisadora, em dezembro de 2007, em Frankfurt, em uma das nossas reuniões de trabalho. Essa informação pode ser confirmada na literatura sobre o método.

verdade e a inverdade, entre o que é e como deveria ser (Bubner, 1983). Uma lição importante da “dialética negativa” seria, portanto, desconfiar do aparente, não se conformar com ele, não aceitar o aparente sem se questionar sobre ele para ir além dele, como está expressada de forma mais direta como exercício metodológico na obra de Adorno de 19...⁶⁶, chamada por ele como “ontologia do estado falso” (Adorno, 2003a).

Assim, a orientação metodológica que possibilitou construir a crítica social da Teoria Crítica nos indica que é por dentro da análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto (a educação, a escola, a Indústria Cultural, a arte e a cultura) que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito, o enunciado com o seu resultado revelado, com seu sentido - o desvelar hermenêutico da realidade social. Essa metodologia da crítica imanente nos orienta a procurar compor o quadro da crítica por dentro da análise da racionalidade imanente ao objeto. Procurar a mediação, estabelecer o confronto entre o que o objeto parece ou pretende ser com o que é, procurar separar o conceito com o conceituado, submeter o aparente à experiência metodológica “dialética negativa”, de procurar falsear a racionalidade contida nele, como Horkheimer e Adorno (2003) desenvolveram na análise dos mitos, na obra *Dialética do Esclarecimento*, e, ainda, como consolida Adorno na obra *Dialética Negativa*. Essa operação revela a posição colocada para a teoria social que deve dar conta de desenvolver a crítica da realidade social, operando o desvendamento da relação entre as pretensões das instituições sociais e sua realização nas condições sociais dadas na lógica da sociedade capitalista. Assim, a metodologia procura trazer à tona a expressão objetivada de uma experiência social determinada.

No final dos anos 1960, os pesquisadores ligados à Escola de Frankfurt⁶⁷, não só se encontravam no meio do debate entre ciência e método, confrontando ou mesmo operando uma verdadeira disputa entre perspectivas teóricas e sua pretensão de legitimidade como ciência social, como precisam atualizar esse procedimento de pesquisa, considerando o debate acerca das questões de ordem subjetiva incontrolláveis nas pesquisas sociais qualitativas e como aprimorar o método, tornando-o efetivo para a investigação social dos fenômenos atuais. O próprio Adorno se dedicou a essa questão (

⁶⁶ O ano de publicação da obra, *Dialética Negativa* é 1946. Nesse relatório a referência bibliográfica é da edição comemorativa dos 100 anos de nascimento de Adorno, editada em 2003.

⁶⁷ Esta nomenclatura passa a ser usada, no pós Segunda Guerra, para o grupo de representantes da antiga orientação teórica do Instituto para a Pesquisa Social, fundado em Frankfurt em 1924. Os pesquisadores que voltaram dos USA, Adorno e Horkheimer, principalmente, se reinstalaram em Frankfurt, retomando as atividades do Instituto e atuando como docentes na Universidade.

Adorno, 1994; 1973). Ele defendia que era necessário resolver duas situações que estariam contaminando as pesquisas qualitativas desenvolvidas pela metodologia de “análise de conteúdo”, então firmada, à época, como alternativa às pesquisas quantitativas. Era preciso libertar a análise da carga de subjetividade do intérprete; era preciso libertar o método da lógica da subordinação à frequência e regularidade dos dados (subsumtionslogischen Vorgehen), através da qual as pesquisas qualitativas procuram seu estatuto de cientificidade, submetendo-se a condutas de pesquisa próprias das metodologias quantitativas.

Como essa tradição foi implantada na pesquisa sociológica atual? Como se desenvolveu uma metodologia de análise hermenêutica que afirma estar identificada com a orientação teórica e os procedimentos de pesquisa usados pelos frankfurtianos? Qual foi a experiência de Övermann nessa direção? A tradição da interpretação hermenêutica poderia indicar uma opção teórico-metodológica para pesquisas sociais demandadas naquela época, quando ele ingressa como pesquisador na Universidade?

Em primeiro lugar, deve ser esclarecido que a interpretação hermenêutica é considerada, no sentido lato, como uma variante filosófico-social de leitura do mundo, uma situação que remonta ao entendimento primeiro da hermenêutica enquanto arte ou ciência da interpretação e de como ela teria se transformado no procedimento de análise social, ou, como afirma Bung (1977) na conduta hermenêutica de analisar situações importantes da realidade social, ou ainda como afirma Wernet (2000), no processo de tomar a realidade social como o texto a ser analisado e interpretado.

O termo, como adjetivo, ou seja, hermenêutico, é de origem grega, significa “esclarecedor”, “significativo”, “interpretativo”. Com o método hermenêutico o sentido do texto é interpretado e revelado. A Hermenêutica como ciência da interpretação foi, desde cedo, por princípio, o processo de busca de conhecimento aplicado pelas “Ciências do Espírito”: Teologia, Filosofia, História e Literatura⁶⁸. Nas Ciências Sociais, na Alemanha, foi após a Segunda Guerra que essa abordagem teve maior penetração, transformando-se em verdadeiro método, principalmente na Sociologia e na Psicologia Social. Mais tarde, por volta dos anos 60, o método é desenvolvido também na Ciência da Educação. (Bung, 1977:11).

⁶⁸ Ciências do Espírito é a tradução usual para a categoria alemã “ Geisteswissenschaften”. Fica evidente que a terminologia se aplica às Ciências Humanas. (Nota do autor)

De acordo com o autor (Bung,1977), na Alemanha, a tradição de interpretação hermenêutica existe desde a filosofia social de Kant, estando presente em várias correntes filosóficas e sociológicas . De forma sintética, podemos realçar em Kant (1724 – 1804) a inauguração de um filosofia crítica, fundamentalmente interpretativa acerca das questões de opressão e dominação na sociedade. O estudo da ética, a insistência no uso da razão e a busca de entendimento dos fins do conhecimento (o que podemos saber ? o que devemos fazer? O que temos o direito de esperar? O que é o homem ?), empreendidos por ele, tiveram sustentação na Hermenêutica. Segundo Bung, essa dimensão interpretativa continua com Hegel, Marx, Dilthey e Weber.

Mas é Dilthey (1833 -1911) quem é considerado, na Alemanha, o pai da Hermenêutica moderna, o fundador da metodologia hermenêutica de pesquisa social, pois ele desenvolveu a Hermenêutica como método de interpretação da realidade social, a partir da sua Teoria da Visão de mundo (Weltanschauung), na qual, o viver e o conhecer são construídos na interpretação que os homens têm do mundo. Assim, ele defende que é necessário procurar entender a realidade humana, que é histórica e social. Segundo Dewey, a vida não nos é dada imediatamente, ela nos é explicada pela intermediação objetiva do pensamento. Ao pretender justificar e dar fundamento a uma ciência particular da sociedade, que seja uma ciência do homem, do ponto de vista psicológico e da sua história, ele defendeu o desenvolvimento de novos métodos e de novos conceitos que possam abranger essas duas dimensões. Ele demarca a distinção entre compreender (verstehen) e explicar (erklären), defendendo um método científico que se diferenciasse dos métodos das ciências naturais, negando assim a lógica daquelas ciências como capazes de explicar a realidade social. Somente a interpretação que buscasse entender os sentidos poderia estudar as manifestações humanas, a totalidade da vida psíquica e social, a ação do homem como um todo, com sua vontade, sua sensibilidade, sua imaginação e suas condições sociais. A finalidade do método é captar a essência da experiência social. Para isso a operação metodológica é necessariamente: interpretar → buscar o sentido → compreender. Contrapondo-se à razão científica positivista, hegemônica no século XIX, Dilthey postula a "razão histórica", que levaria a compreender um fenômeno social pressupondo a interpretação do seu sentido, delimitado temporalmente e relacionado com uma visão de mundo - Weltanschauung), no qual estaria revelado um "espírito do tempo", social e culturalmente delineado, impregnado dos sentidos atribuídos a ele pelos homens. Assim, cada fenômeno social é uma experiência histórica e é relativo, pois é uma experiência humana. A Ciência Social, ou a

Hermenêutica, como querem os adeptos de Dilthey, deve ocupar-se com a busca de compreensão dos fatos humanos reconstituindo-os, buscando o entendimento do significado que representam para os homens que, naquele contexto, resolveram e puderam proceder daquela maneira (Dilthey, 1958).

A sociologia hermenêutica foi consolidada na tradição da Teoria Crítica nos anos 1920-1940, na empreitada desta em se opor às pesquisas dominantes de orientação positivista e, definitivamente legitimada como metodologia de pesquisa qualitativa no embate travado nos anos 1960, em torno do positivismo nas Ciências Sociais (Adorno, 1973). A orientação de pesquisa sociológica hermenêutica caracteriza-se como uma abordagem que desenvolve análise e interpretação de registros escritos sobre situações sociais, resultantes de pesquisas empíricas. Segundo Matthes-Nagel (1982) existem cinco variantes de análise sociológica com aplicação da interpretação hermenêutica:

1. A interpretação sumária de texto completo procurando uma interpretação geral da situação analisada no contexto social mais amplo;
2. A interpretação refinada de um texto, principalmente aplicada para análise de situações registradas com categorias resultantes de pesquisas quantitativas ou qualitativas;
3. Análise seqüencial de textos que registram uma situação particular de interação existente num contexto mais amplo, no qual a relação entre a teoria e os dados empíricos da interação delimitam o processo de interpretação;
4. A interpretação detalhada de dados da sociedade com cruzamento dos dados de todos os envolvidos na situação de interação social a ser interpretada;
5. Adaptação da análise hermenêutica combinada com outros procedimentos.

Tal como criada por Övermann, a pesquisa social “hermenêutica objetiva” foi desenvolvida a partir da pesquisa empírica. O método tomou forma a partir de um projeto coordenado por Övermann, Krappmann e Kreppner em 1968: Elternhaus und Schule (meio familiar e escola), para pesquisar questões relacionadas com barreiras lingüísticas para o êxito escolar, no contexto de discussão da educação compensatória. Também , na Alemanha, a pesquisa de situações preocupantes na sociedade do pós-guerra, como desajustamentos sociais e baixo desempenho escolar das camadas sociais de mais baixa renda foram incrementadas, regidas pela lei que seu diagnóstico preciso era pré-condição para que o Estado pudesse fazer intervenções visando amenizar, senão sanar os

“desequilíbrios” , eliminar os fatores que causavam problemas para o bom funcionamento da sociedade. Nesse contexto, os pesquisadores em Frankfurt, mesmo que contrários a essa orientação de pesquisa prática, funcionalista⁶⁹, se viram envolvidos com os problemas sociais como objeto de suas investigações e se viram responsáveis para desenvolver pesquisas ditas “políticas ou administradas “ (Adorno, 2003b). Deveriam encontrar o que os mandatários das pesquisas requeriam: levantar os problemas e suas causas objetivas.

A pesquisa liderada por Övermann foi concebida, inicialmente, como totalmente quantitativa. Não satisfeitos com os resultados da pesquisa, ele e seus colaboradores criticaram não somente a metodologia aplicada, mas, se viram também obrigados a discutir questões teóricas relacionadas ao objeto que se queriam clarificar. Segundo eles, a relação entre origem social e rendimento escolar que a pesquisa quantitativa procurava sinalizar não poderia ser esclarecida sem o devido entendimento do que ocorria no meio social, ou seja, do processo de socialização familiar. Essa situação os conduziu a discutir teorias explicativas do processo de socialização. Segundo Övermann, nesse momento, estava evidente o rompimento com as pesquisas práticas, que se contentavam em classificar e ordenar categorias, já imbuídos da dimensão defendida por Adorno da inseparável relação entre o método de pesquisa e a realidade social, no sentido cultural e político. Fazia-se, portanto necessário, encontrar procedimentos que os levassem a romper com o “ círculo metodológico” que, segundo Adorno, usava métodos coisificados, imperantes da sociologia empírica, que apenas possibilitavam captar os fenômenos sociais como fenômenos coisificados (Adorno, 2003b). A dimensão criticada por Adorno era predominante nas ciências sociais nos anos 1960, cujas pesquisas produziam “verdades” através de respostas a questionários e do controle estatístico das resposta. Com essa nova postura, o grupo de pesquisa, acrescido de outros pesquisadores, com formação interdisciplinar, reorientou o trabalho para usar procedimentos qualitativos, o que os conduziu à aplicação de análise hermenêutica, uma vez que a nova empreitada revestiu-se de novos problemas que requeriam solução.

Övermann, que estudara nesse tempo a Teoria Crítica e se via desafiado por ela, que lhe permitira fazer uma autocrítica de sua própria formação de pesquisa na tradição objetiva e

⁶⁹ Adorno chamou essa orientação de pesquisa de “investigação administrada” (Adorno, 2003b: 707), orientada para o prático, apoiando-se numa direção de metodologia diferente da tradição européia (alemã) que ele assumia. No lugar de metodologia significando exercício da crítica do conhecimento, na vertente prática e funcionalista norte americana, a metodologia de pesquisa se tornara mera aplicação de técnicas práticas de investigação não para buscar a compreensão de uma fato ou situação mas para buscar soluções práticas.

funcionalista, acreditou que seria possível resgatar a orientação metodológica de pesquisa preconizada por Adorno, que ele reconhecia na leitura das análises da sociedade produzidas pelo teórico. Segundo ele, a crítica social de Adorno era uma crítica hermenêutica objetivada, e, se Adorno não formalizou um método, era possível que ele fosse edificado a partir do desvendamento dos processos de análise oferecidos na obra *Dialética Negativa* e outras análises de Adorno, inclusive nas pesquisas empíricas que ele desenvolveu nos Estados Unidos da América (Övermann, ET. AL.1979).

Nesse contexto, o grupo de pesquisa reorientou o trabalho na direção de procedimentos qualitativos, o que os conduziu à aplicação de análise hermenêutica. Tal como concebida, a abordagem se atribuiu, inicialmente, a capacidade de poder reconstituir a estrutura dos processos de socialização através da análise dos textos, decorrentes dos relatórios de pesquisa. Nesse primeiro momento, nos anos 1970, o esforço de Övermann foi aprimorar o método, desenvolvimento de instrumentos de busca e coleta de dados, procurando fundamentar a análise interpretativa para assegurar sua objetividade, ou seja, libertar a análise hermenêutica da carga de subjetividade do intérprete, sem que, para isso, reproduzisse a lógica de subordinar a análise à frequência e regularidade dos dados (subsumtionslogischen Vorgehen), que considerava essencial eliminar da análise hermenêutica. Segundo ele, a pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutica deveria encontrar uma forma própria de validação da sua interpretação. Ele se dedicou, portanto, na primeira década de trabalho, a procurar uma forma de objetivar a interpretação hermenêutica, o que o levou a construir o método de análise sociológica “hermenêutica objetiva”. A partir dos anos 80 a preocupação com o método cede lugar a investimentos em pesquisas ancoradas no método, considerado já consolidado, assegurando condições de fazer uso deste para discutir conceitos e categorias teóricas tais como o conceito de estrutura, de profissões, de organização e vida familiar, mídia, reportagens criminais, religião, e mais tarde aplicado em pesquisas de escola.

Övermann atesta a importância e procedência do método com sua vasta produção em pesquisas de questões ligadas a interações presentes em grupos profissionais, na família e instituições sociais como o casamento e suas variantes de vida em comum, mídia e a escola⁷⁰.

⁷⁰ Situação exposta e comprovada no site: <http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/lehrstuhl.htm>.

2.6) O método de aplicação da análise “hermenêutica objetiva” de Övermann

É recomendável situar algumas situações relativas ao estatuto do método para compreender a particularidade do procedimento de Övermann, ou seja, precisar como a análise sociológica “hermenêutica objetiva” de destaca, com diferenças em relação a uma tendência abrangente de pesquisa empírica que, no país, também são pesquisas de tradição interpretativa hermenêutica (Weller, 2007).

Consolidada como a metodologia “hermenêutica objetiva”, apresenta-se a metodologia qualitativa desenvolvida por Ulrich Övermann, fundamentada na metodologia de interpretação social desenvolvida por Theodor Adorno. A “hermenêutica objetiva” de Ulrich Övermann é um procedimento de pesquisa qualitativa interpretativa, que realiza a análise hermenêutica de textos com a pretensão de encontrar a forma objetivada da interpretação. Övermann considera central que *“o texto é a instância material para exame de cada interpretação dada à realidade social porque esta realidade não é outra senão a realidade registrada no texto e que só no texto pode ser examinada”* Övermann, 1986:45, apud Wernet, 2000:11). Segundo Wernet, a operação de análise do texto deve ser conduzida pela seguinte pergunta: “O que é para ser compreendido aqui?” (Wernet, 2000:11).

Para Wernet, a afirmativa de Övermann que ele reproduziu acima, tem um significado central para os cientistas sociais, pois na análise efetuada, trata-se de uma interpretação que deve ser objetivada, que deve fugir à subjetividade.

O mundo analisado pelos cientistas sociais é um enunciado empírico cheio de sentidos e passível de verificação, e isso não quer dizer outra coisa que do que ter que apreender o mundo de forma compreensiva. Assim, a particularidade do método resulta em operar um controle metodológico da operação empírico-científica do compreender (Wernet, 2000:11).

A “hermenêutica objetiva” tem como premissa constitutiva de sua abordagem que o mundo que nos é revelado é produzido com sentidos através da linguagem, sendo o texto a sua materialidade. Buscar entender a sua materialidade requer, portanto, a busca de

compreensão dos sentidos que foram atribuídos ao mundo e que estão no texto⁷¹. Essa orientação metodológica está substancialmente influenciada pelo princípio do SACHHALTIGKEIT (o princípio da coisa encerrada na coisa mesma, defendida por Horkheimer e Adorno) e, nas palavras do próprio Övermann:

(...) significa que, na sociologia, o desenvolvimento de teoria e o progresso no conhecimento (Erkenntnisfortschritt) só podem ser realizados através de análises concretas, que se ajustando ao objeto estudado levam o objeto a se expressar. Através dessa busca de apreender a manifestação radical na particularidade respectiva do objeto estudado, chega-se a uma compreensão esclarecida e crítica da realidade social (Övermann, 1983, S.234).

E ainda, segundo ele, o princípio do Sachhaltigkeit requer, essencialmente, levar o objeto estudado a se expressar, de forma reconstrutiva, na formação de conceitos “(Övermann, 1983, S.244), e, nesse sentido, fica declarada a estreita vinculação da “hermenêutica objetiva” com o legado de análise social efetivado por Adorno e Horkheimer.

A análise hermenêutico-objetiva possibilita, elevado distanciamento e, da mesma forma, uma elevada aproximação. O distanciamento é produzido pela radicalidade com a qual é evitada uma classificação geral da situação e de como é buscado o sentido de cada elemento situado na relação. Desta forma, de um lado, o imediato é percebido, mas não mais como uma situação dada e não questionável, mas sim revelando o seu sentido. Do outro lado, a leitura correta da situação só se torna possível se o intérprete (o pesquisador) atrelar totalmente sua interpretação ao que está anotado, ele deve atentar para que a particularidade/individualidade do presente seja revelada no que está escrito. Para isso ele precisa resistir à tendência de dar uma interpretação geral a partir do que foi observado/registo, mas precisa buscar um modelo teórico e concepções para reconstruir como aquele objeto tomou forma e, com isso, resistir à lógica aparente dos acontecimentos e submeter os fatos à lógica da análise. É da análise seqüencial, a estratégia essencial na condução do método, que se pode chegar ao conhecimento sobre o objeto de investigação. Assim, modelos teóricos podem apenas ser generalizados se eles são decorrentes dessa análise.

⁷¹ Como já foi dito, no texto escrito e nas formas variadas de texto. Segundo Wernet (2000), textos não escritos não oferecem dificuldade pra a análise hermenêutica porque o que expressam podem ser verbalizados, portanto, interpretados

O método desenvolvido por Övermann define procedimentos metodológicos, se sustenta em princípios e regras gerais. Sociólogos que desejarem aplicar o método devem seguir, rigorosamente, tanto os princípios teóricos quanto os procedimentos metodológicos.

Já ficou evidente que a “Hermenêutica objetiva” de Övermann está, conceitualmente, centrada em interpretação de textos escritos, de protocolos feitos sobre o objeto de pesquisa. Assim, a primeira estratégia para a realização profícua do método é a existência do protocolo. O objeto de análise deve estar, portando registrado no protocolo. Este pode ser a transcrição de uma entrevista, o diário de campo, a redação de uma observação. Este protocolo deve ser fiel ao que ocorreu. O protocolo evidencia passo a passo o acontecido: o protocolo de uma aula registra tudo o que ocorreu durante os 50 minutos da aula, tudo o que foi dito por alunos e o professor; o protocolo de uma entrevista revela literalmente a entrevista. Antes de ser levado para análise o protocolo é revisto por uma equipe, na qual estão quem fez a gravação e quem fez a transcrição. A procedência e fidedignidade de toda e qualquer informação deve ser checada.

O texto deve ser analisado em equipe para viabilizar o cruzamento de informações captadas por diferentes pessoas, para testar e assegurar a interpretação. Na equipe de análise deve estar sempre presente um entendedor ou um especialista do tema ou objeto. No caso das pesquisas sobre situação de sala de aula, é importante ter um professor do conteúdo da aula que é analisada. A finalidade da equipe deve ser buscar a reconstrução objetiva do texto, o que está registrado nele, o que está revelado no registrado. A “hermenêutica objetiva” opera como um processo de “reconstrução estrutural da situação” porque para ela, qualquer resultado da práxis social é estruturada segundo normas, nenhum produto da práxis humana é aleatório. Mas a compreensão da práxis social não está na regra na qual se modela a ação ou o fato, mas na estruturação da própria regra, não na opção pela regra revelada numa relação social concreta, mas, no desvendamento de quais foram as possibilidades dadas pela regra que tiveram condições de realização. Entender esse processo não está no entendimento da regra, mas, na reconstrução estrutural da relação analisada. Nesse caso

O conceito de estrutura aponta que as escolhas que ocorrem numa prática social não são desejadas e nem variam acidentalmente. A seleção mesma opera segundo uma lógica, ela segue uma estrutura. E apenas a sua estruturação confere identidade a uma prática social. A interpretação de texto

“hermenêutica objetiva” visa a reconstrução da estruturação da seletividade contida numa práxis social protocolada (Wernet, 2000:11).

Para o processo de análise, ou seja, de reconstrução da estrutura da praxis social protocolada, há uma série de etapas, conferidas na lógica da análise seqüencial. Esta é a primeira regra. O principio desta regra é que protocolo é analisado na sua seqüência, frase por frase. Como já foi dito, essa fase da análise é uma espécie de dimensão interna do próprio método. O que se manifestou e está registrado no protocolo revela um processo que não pode ser cortado. A reconstrução do fato está ancorada na possibilidade de acompanhamento da cadeia de informações que estão registradas, essa cadeia revela as ligações, os sentidos do que foi ali selecionado.

A lógica da análise sequencial hermenêutica-objetiva se constitui no acompanhamento da seqüência de seleção de situações, e por sua vez em cada lugar da seqüência, ou seja, acompanhar cada ligação de uma cadeia de situações cujo sentido está na revelação na lógica do encadeamento das ações e das falas contidas na seqüência na qual foram manifestas e, nessa lógica, buscar desvendar o sentido (Övermann, 1981:270).

Definida as condições anteriormente mencionadas, a análise seqüencial deve se realizar segundo regras decorrentes desse princípio maior (a análise sequencial)⁷². Segundo Wernet (2000:21-38), são elas:

- 1) Independência do contexto (Kontextfreiheit: Kein Rückgriff auf Vorannahmen): A interpretação deve ater-se à situação registrada. O intérprete não deve projetar na análise informações do contexto, não deve colocar na interpretação informações genéricas, pressupostas com base em informações anteriores. É o texto escrito que deve revelar o sentido da situação analisada. Cada passagem do registro deve ser esclarecida com a pergunta: o que está explicitado aqui? Esse princípio não quer dizer que o contexto não tem importância para o entendimento da situação analisada, mas apenas que não é apropriado naquele momento. O que se defende com essa operação é que o exame do contexto só é significativo após o desvendamento do que foi registrado fora do contexto.

⁷² Dentro dos limites de formação do texto para o evento não é possível apresentar exemplos ilustrativos da análise. Isso será, entretanto, possível na apresentação oral.

- 2) Literalidade (Wörtlichkeit): O intérprete deve decifrar o que está escrito e não tentar desvendar o que foi pensado pelo agente da expressão que está em análise. O que está escrito foi algo expressado numa relação social, numa situação, e tem um sentido de ter se expressado daquela forma. O que ocorreu foi registrado e é preciso buscar entender o que ocorreu através do que está registrado.
- 3) Seqüência (Sequenzialität): O texto deve ser interpretado desde a primeira palavra registrada, cada frase, do começo ao fim. Considera-se que cada palavra inicial é definidora do que se segue e cada palavra final é definidora do que se inicia após ela. Depois do começo cada elemento é seqüência e é pressuposto para o que se segue. Não se pode desconsiderar detalhes.
- 4) Substancialidade da informação (Extensivität): Levar em consideração todos os elementos, todas as leituras possíveis do que está registrado, de forma pragmática. Isso corresponde à formulação de afirmativas hipotéticas, como cada membro da equipe consegue explicar o que está registrado. A interpretação procura responder a um sentido lógico, como cada situação registrada faz sentido dentro da situação, como se ligam a frases e a situações anteriores do registro. Aqui se demonstra a importância da equipe de intérpretes.
- 5) Parcimônia (Sparsamkeit)⁷³: aponta que não se deve fazer conjecturas acerca do que está informado no registro, que não se deve imaginar situações não protocoladas e agregá-las. Indica que deve se renunciar ao fictício, considerações “exóticas”, ao improvável, deve se evitar buscar explicações que poderiam ser acrescentadas às informações do registro. A interpretação deve ater-se ao fato revelado e não ao pressuposto. Atentar a esse princípio impede conclusões apressadas, interpretações infundadas.

O princípio de interpretar com parcimônia exige nada mais e nada menos que a interpretação dada pode ter sua veracidade comprovada apenas no próprio texto. Não quer dizer que pressupostos trazidos para a situação de interpretação sejam, de início, falsos; significa apenas que eles não são e não podem ser comprovados dentro do que está registrado no protocolo (Wernet, 2000:37).

⁷³ Sparsamkeit foi traduzido por Weller (2007) como “regra do poupar”.

Assim, atendendo-se às regras acima arroladas, a explicação final revela a estrutura do caso analisado. De acordo com Övermann, seguindo-se a lógica de reconstrução do registro do caso tal como registrado (o protocolo não é anteriormente editado),

(...) é metodicamente identificada a regularidade estrutural do fenômeno. Isso é um procedimento epistemológico realizando a legibilidade das estruturas objetivas de sentido das formas de expressão (Ausdrucksgestalten) através de interpretação explícita e metódica, com o auxílio de nossa competência em aplicar a regra de indução. Isto significa que a reconstrução do fato deve se referir exatamente às próprias regras de criação (produção) do fato, que criaram na realidade o sentido das formas pelas quais ele foi expressado (Ausdrucksgestalten)(Övermann, 2004, S.202).

Para a Sociologia Hermenêutica, conceitos, categorias e teorias não são o ponto de partida, mas, sim o resultado do trabalho científico.

2.7) Sobre as pesquisas da realidade escolar desenvolvidas na Universidade de Frankfurt⁷⁴

Desde a segunda metade dos anos 1990, as escolas alemãs foram bombardeadas com críticas vindas, de um lado, do setor produtivo, que afirmavam não estar recebendo delas a mão de obra com a qualificação necessária para suas demandas. Empresários sugeriram reformas e o debate se ampliou entre educadores e pais. Os educadores reeditaram as críticas ao sistema escolar organizado em três ramos de ensino que filtrava e selecionava muito cedo os alunos, que, aos 10 anos de idade já tinham suas trajetórias de qualificação para a vida adulta definidas, quando eram encaminhados ao secundário I, para um dos ramos da escola.⁷⁵ Também, na crítica dos professores, não faltou

⁷⁴ O professor Gruschka está em Frankfurt desde 2000 no Departamento de Pedagogia da Escola Secundária e, desde então, tem se dedicado a pesquisas empíricas. O fundador do método, o sociólogo Ulrich Övermann, integra a equipe de pesquisa desde o início dos trabalhos. Primeiro esteve nos projetos como colaborador e, atualmente, permanece como consultor.

⁷⁵ A escola é organizada da seguinte forma:

Escola básica única, de 6 a 10 anos (5 anos de escolarização);

No Secundário (6ª – a 8ª classe) e Secundário II (9ª - 12ª classe – em alguns Estados 13 anos)

Entretanto, esses 12 anos de escolarização são modelo para o Gymnasium, o ramo nobre do sistema escolar, clássico e humanista, que conduz diretamente para a universidade. Nos outros dois ramos, a Hauptschule e a Realschule, há diferentes formas de organização e duração variada para a continuidade escolar após o ensino básico, com terminalidade a partir do 10º ano de escola. Vários modelos de integração dos 3 ramos foram experimentados a partir dos anos 1970 (Gesamtschule), assim como modelos de Hauptschule, visando melhorar a escolarização desses alunos e as condições para garantir a migração para as classes finais do Gymnasium, assegurando o acesso ao ensino superior. A autonomia dos Estados da Federação Alemã criou condições para que modelos muito diferentes fossem implantados.

reclamação de currículos defasados, de programas saturados de atividades e conhecimentos tidos como desnecessários, da ausência de habilidades do mundo tecnológico e globalizado, insatisfação com o empenho dos alunos e seu conseqüente aproveitamento. Na virada do século XX pra o XXI foi reeditada a crítica aos ramos de ensino, mas, também, crítica à escola integrada, à Gesamtschule, que não dera certo, na sua maioria. O que propagou no país, como escola integrada, não passava do agrupamento físico das três escolas, mantidas em prédios separados para cada modalidade, apenas implantados no mesmo terreno. A integração curricular, que fora seu motivo, fracassara. Os resultados dos alunos alemães avaliados no PISA I, em 2000⁷⁶, com resultados conhecidos em 2001, foi tomado como o sinal de que a crise era muito grave. A Alemanha se viu classificada no terço inferior da curva de avaliação, situando-se muito próxima de países considerados atrasados em investimentos e qualidade de seu sistema escolar⁷⁷. Os países desenvolvidos da Europa, entre eles a Suécia e a Finlândia que ocupavam os primeiros lugares da classificação, atraíram a atenção dos alemães. Era preciso atingir o nível de desenvolvimento educacional de seus companheiros de bloco econômico e, como nos anos 1970, o sistema escolar alemão entrou numa fase de ansiedade para operar reformas. Estas se propagaram sob diferentes formas e, como outrora, nos anos 1970, a bandeira defendida era mudar currículo (conteúdos e práticas), conseguir mais empenho dos alunos e dos professores, aprimorar programas de ensino e material didático. Como nos anos 1970, pesquisas foram financiadas pelo Estado, para fazer o diagnóstico da crise. Levantamentos dos problemas das escolas (falta de professores, abandono da escola, problemas de conduta, dificuldades de aprendizagem por matéria) ganharam destaque. Nos setores críticos das universidades, a discussão atentava para a finalidade “administrativa” dessas pesquisas, que buscavam apenas oferecer números para orientar políticas de intervenção estatal. Faltava incentivo a pesquisas que se interessavam em compreender e explicar a crise. Entretanto, em alguns segmentos das universidades, iniciativas de pesquisas orientadas nessa perspectiva também ganharam destaque, assinalando vários contornos ideológicos, teóricos e metodológicos.

⁷⁶ Conhecido mundialmente, o PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT), trata-se de um estudo comparativo do desempenho das escolas, em 35 nações, incluindo países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos. O estudo é realizado pela OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung der Industrieländer).

⁷⁷ No PISA II, realizado em 2002, com resultados divulgados em 2003, os alunos alemães apresentaram melhora, mas ainda não significativa para apaziguar a crise (a Alemanha está classificada na média). O PISA foi realizado também em 2006, mas não tive acesso aos resultados.

A crise da escola era inquestionável e inquietante, mesmo para aqueles que negavam o valor avaliativo do PISA. O sistema escolar alemão que se orgulhou, até o início dos anos 1990, em demonstrar uma experiência real de democratização escolar com ampliação e diversificação de escolas e sem ter preocupação com questões internas de fracasso escolar, começou a viver, nos meados dos anos 90, situações que assinalavam debilidade no sistema educacional e ameaçavam muitas das suas conquistas de democratização escolar. As escolas sentiam os efeitos das medidas de restrição econômica impostas pelo governo, tais como: redução de jornada escolar, redução da oferta de matrículas com fechamento de escolas ou de cursos, aumento de número de alunos em classe, reduções salariais e outras vantagens na carreira docente, falta de investimento em infra-estrutura, pouco incentivo para inovação pedagógica e apoio aos alunos. Essas situações fizeram agravar as condições de trabalho dos professores e suas possibilidades de responder com adequação pedagógica a uma nova realidade: o aumento de alunos com uma grande diversidade de experiências sociais, econômicas e culturais, dada a crescente onda de imigração de cidadãos do leste europeu e do oriente médio, além da nova convivência cultural com os alemães da antiga Alemanha Oriental, bem como às demandas educativas múltiplas no contexto econômico (mundo do trabalho, sociedade da informação, avanço das tecnologias, velocidade dos meios de comunicação, globalização econômica). Com a crise evidente, foi instalado de forma calorosa o debate sobre os papéis da escola e sobre sua incapacidade de educar pessoas para a nova realidade social, debate que atingiu e envolveu o meio acadêmico. Para os cientistas sociais que analisam a educação, para os formadores de professores e para setores das diferentes associações profissionais, os fatores de ordem econômica, fortemente apontados pelo governo como causadores da crise, não se mostraram suficientes para explicar todos os problemas evidentes. Enquanto setores da economia e das políticas públicas permanecem atrelados a uma discussão ideológica dos problemas ou a procurar medidas de impacto⁷⁸ para alterar questões ligadas à avaliação desastrosa do país em avaliações internas e internacionais, editando pacotes para aumentar a eficiência da escola, estimular o empenho dos professores e melhorar o desempenho de

⁷⁸ Tais medidas envolveram o apelo a ensino para competências, a reestruturação curricular de áreas essenciais como as ciências físicas e da natureza, treinamento em habilidades computacionais, melhora da Hauptschule, criação de cursos técnicos como oferta pós ensino médio, buscando abrigar egressos do Gymnasium que não desejassem seguir estudos universitários e aumentando, também, as chances dos egressos das Hauptschule, no mercado de trabalho.

alunos, alguns grupos acadêmicos, sem negarem que o rendimento dos alunos deve ser melhorado e que a qualificação dos professores deve ser aprimorada, procuraram investir em pesquisas que objetivam esclarecer as situações mais graves como: o aumento de adolescentes terminando a obrigatoriedade escolar sem direito ao certificado de conclusão de nível secundário⁷⁹; evidências da falta de vontade de estudar ou de ensinar (professores desmotivados, abandono da profissão docente, alunos infreqüentes e com baixo rendimento); muitos problemas de conduta, queixas e acusações de professores contra alunos e destes a professores; depredação da escola e atos de vandalismo e violência entre pessoas da comunidade escolar⁸⁰. O crescimento de alunos imigrantes ou com ascendência em outros grupos nacionais, revela uma alta incidência de problemas culturais tanto entre diferentes grupos de alunos, entre os professores e os alunos e entre os pais e a escola⁸¹. A emergência de muitos conflitos sociais envolvendo jovens, o aumento da vulnerabilidade da juventude à violência e às drogas tem sido associado, com freqüência, à história escolar de fracasso desses jovens (Raithel; Mansel, 2003). As pesquisas oficiais, patrocinadas pelo Estado, levantam a situação e, os números alarmantes sobre os conflitos existentes, mobilizam intervenções⁸². Gruschka e colaboradores insistem que uma análise estrutural, que possibilite compreender as relações da crise com o sentido da escola e o sentido desta na sociedade, que procure responder de fundo o que é a crise e como está sendo produzida, não tem sido desenvolvida amplamente, estando localizada em setores das universidades que ainda resistem à onda de “educação planejada e planificada para romper com crise”, entre grupos que continuam fiéis à defesa da Teoria Social Crítica como necessária para a compreensão da educação e de seus problemas e, como base de sustentação para amparar mudanças efetivas (Gruschka ET.al, 2003).

⁷⁹ Na Alemanha a obrigatoriedade escolar abarca a população entre 06 e 18 anos. O tempo de escola varia entre 10 e 11 ou 12 anos, dependendo do tipo de escola. O tempo máximo de escola, no ramo ginasial, considerado o ramo “nobre” que prepara para os estudos universitários, varia dependendo da regulação dos Estados da União Federativa. As escolas dos ramos com orientação profissionalizante podem ter terminalidade com 10 anos de escola. Mas ao completar a idade cronológica final estabelecida, é esperado que o adolescente tenha obtido uma das três possibilidades de finalização do seu percurso escolar: a provação no *Abitur* (exame que avalia a competência para o ingresso no curso superior) ou os certificados de uma das outras duas modalidades de escola – a Escola Principal e a Escola Real.

⁸⁰ A produção de pesquisa pedagógica na Alemanha é intensa e há diversas abordagens e metodologias.

⁸¹ Assustadoramente cresce a intolerância com os diferentes. Um fenômeno atual que tem chamado a atenção é a crescente organização de pais para fundarem escolas particulares porque não querem os filhos na escola pública com as questões que ela apresenta, “ Não queremos nossos filhos convivendo com estes conflitos” foi um apelo repetido numa série de reportagens do Jornal “ Frankfurter Zeitung” em novembro de 2007.

⁸² São muitas as frentes de pesquisa com muitas e divergentes orientações teórico-metodológicas. O próprio governo tem incentivado pesquisas objetivas, que forneçam as categorias identificadoras da crise, numa nítida identificação com a abordagem funcionalista historicamente rejeitada na tradição de pesquisa de grupos na tradição da Teoria Crítica.

Portanto, é bastante particular a empreitada de pesquisa liderada pelo professor Andreas Gruschka, no Departamento de Pedagogia para a Escola Secundária, do Instituto de Educação, na Universidade de Frankfurt, que procura documentar a realidade escolar e a submete a questionamento. Com a aplicação da "hermenêutica objetiva" o que se deseja é enxergar a crise por dentro dela, descobrir o que seria a crise, com que particularidades ela se faz presente nas escolas, decifrar como e com que características ela se instala, considerando necessário responder: o que é a crise? Por que existe a crise?

Gruschka e pesquisadores de sua equipe insistem que, orientar a escola para elevar desempenho de alunos em resultados de exames internacionais é um equívoco. Essa mentalidade apenas produz iniciativas de renovação pedagógicas, alterações curriculares e novas práticas, muitas vezes já delimitadas por pacotes formulados nos organismos centrais, distantes das realidades particulares das escolas, sem escutar o que alunos e professores têm a dizer sobre suas necessidades e suas percepções dos problemas. Enquanto perdurar a aplicação de modelos pedagógicos sem o devido conhecimento da escola, sem a devida produção de conhecimento sobre a crise, que esclareça porque essa crise existe e suas formas de manifestação, as reformas serão fadadas ao fracasso. Também não há sentido nas pesquisas mapeadoras dos problemas aparentes. As pesquisas do grupo pretendem ser uma reação à essa tendência. É preciso conhecer o que está por traz deles, seus determinantes estruturais só podem ser conhecidos com outra forma de investigar a realidade educacional (Gruschka ET. Al, 2003). As pesquisas desenvolvidas segundo a metodologia de análise sociológica "hermenêutica objetiva" postulam desvendar muito além das aparências dos motivos que têm conduzido à implantação das reformas em curso. Analisando escolas específicas, abarcando a realidade que está por detrás do que tem sustentado o novo movimento reformista dos anos 2000, cuja identidade é "programar a ação da escola a partir do que foi definido de fora dela" (Gruschka ET. Al, 2005:11), as pesquisas pretendem desenvolver uma tipologia de situações particulares, que seja capaz de revelar que situações objetivadas pelas escolas, nos seus planejamentos de ação reformadora, podem dar certo ou fracassar. Para isso, buscam o conhecimento detalhado de cada escola, de cada situação do seu cotidiano e da sala de aula, e do confronto sistemático da tensão entre o programado e o real, entre intenções e possibilidades, possibilitado pela metodologia "hermenêutica objetiva". Essa tipologia deve levar em conta questões fundamentais da Teoria

Educacional, da relação escola e sociedade, que devem ser tensionados com os problemas, que de fato existem, em cada escola investigada e no conjunto delas, o que vai permitir confrontar o que tem sido apontado como problemas do sistema escolar com o que se tem revelado dentro das unidades escolares, com sua especificidade e a conseqüente demanda por ação pedagógica particularizada.

Uma tendência de pesquisa, assim defendida, não pode deixar de levar em consideração toda a discussão que existe na Alemanha sobre seu sistema de ensino e nem desclassificar os levantamentos organizados pelas pesquisas funcionalistas, mas não pode se contentar com esse tipo de informação. A pesquisa precisa gerar um debate fecundo sobre a História da Escola, que é a história social da escola. Assim, as tentativas anteriores de reforma, com seus acertos e desacertos, já devidamente contabilizados e disponíveis em farta literatura, podem oferecer esclarecimentos sobre a permanência da crise, que apenas está reeditada com roupagens apropriadas à moda atual, na qual o empresariado é que deseja definir o que deve ser a ação escolar. Mas, deve-se perguntar se o empresariado pode dizer o que é e o que deveria ser a educação (Gruschka 2000).

Não se pode desconhecer que o acompanhamento do debate a respeito da crise, se submetido a um crivo crítico, revela que a escola perdeu sua identidade, afastou-se de sua função primeira que é educar (perseguir a Bildung) para perseguir fins práticos e imediatos, para dar conta de tarefas previamente estabelecidas de fora dela. A equipe de pesquisa defende que é preciso refletir sobre o atual funcionamento das escolas:

- A administração central declara suas metas;
- Os gerenciadores do sistema escolar traduzem essas intenções com ordenamentos e instruções de aplicação para as escolas, que devem cumprir as metas;
- Os coordenadores de área repassam os ordenamentos para seus colegas que vão executar o preestabelecido nas salas de aula;
- Os grupos de redação produzem os textos com os quais estes últimos vão trabalhar;
- Por último, também regulam como os textos que serão trabalhados;
- O resultado desse trabalho é o programa a ser cumprido na escola;
- Com o que se acredita estar reformando a educação (Gruschka ET. Al, 2005:33).

A ausência ou debilidade de reflexão sobre essa situação aponta a perda de capacidade da escola em ser o que historicamente a conformou, lugar de desenvolver e de cultivar a autonomia de ação e de pensamento, lugar de criar as condições para desenvolvimento dessas duas habilidades, inequivocadamente necessárias e condição para o processo democrático.

As pesquisas pretendem reconstruir como a escola, sob efeito das reformas, tornou-se incapaz de zelar pela trilogia histórica do processo educacional : Erziehung (a educação); Bildung (a formação integral do homem); Unterricht (a aula, o ensino). É preciso compreender a importância de como a escola alemã e o debate educacional levam em conta essa trilogia ⁸³, uma vez que esse sentido foi construído na história da escolarização, como bem destacou Blankertz (1985).

Erziehung = (Educação) em essência significa a função de disciplinar o aluno para a vida social, levá-lo a incorporar tudo aquilo que a sociedade construiu e considera necessários aos concidadãos, sejam condutas, princípios morais e visão de mundo. É a tarefa da escola como instituição que existe para assegurar a educação formal, a escolarização como direito de todos, desde que a escola foi responsabilizada por essa tarefa, com o advento da escola de massa. Seria um equívoco tomar Erziehung apenas na dimensão de disciplinar, levar à adaptação, pois isso seria prejuízo da dimensão educativa. A escola deve perseguir a educação para a autonomia, a capacidade de lidar com conflitos e construir a personalidade individualizada e social. A escola que, hoje, impõe regras e penaliza pelo não cumprimento delas, onde não há discussão e reflexão sobre a vida escolar visando a construção das relações sociais apropriadas ao contexto, não educa, apenas adentra e conforma ao estabelecido.

Assim, as pesquisas apresentam como questões:

- O programa escolar disciplina o aluno ou o educa?
- Os alunos são confrontados com situações para desenvolver a autonomia e individualidade coerente com o processo social instalado e desejado na instituição e fora dela?
- Em que situações da escola impera a modalidade disciplinamento e a modalidade educação?
- Como a escola percebe e avalia isso?

⁸³ As definições dessas três categorias serão feitas com base em Grushka (2005) e XXXXX

Bildung = (Formação integral do homem) = é o processo no qual as gerações maduras preparam as novas gerações, para o presente e para o futuro. A Bildung não se limita à escola, é função da família e da sociedade como um todo. A escola tem especificidade no processo da Bildung por ter sido institucionalizada como o lugar para ampliar a possibilidade de seu desenvolvimento a partir do momento em que a vida social limitou as condições formativas da família. Essa ampliação respondeu, historicamente, a dois movimentos: estender a Bildung a parcela maior da população e ampliar seu conteúdo para incorporar componentes necessários ao tempo social. A escola deve levar em conta essa sua responsabilidade e é preciso refletir sobre as dificuldades existentes para se definir o que se constitui a Bildung num momento social conturbado, com mudanças aceleradas e com um aumento vertiginoso de problemas e demandas sociais. Como antecipar uma formação para o futuro se o próprio presente não se permite um conhecimento real ? Reconhecer essa dificuldade não legitima negar a necessidade da Bildung (Blankertz, 1985).

Assim, as pesquisas devem ter como questões:

- A escola apresenta finalidades formativas fechadas ou abertas? Os programas curriculares levam em consideração a sociedade em processo de mudança? Como abarca as questões sociais de ordem técnica, política e científicas?
- Que mentalidades podem ser processadas com os programas estabelecidos ?
- Como a escola lê e avalia as reações dos alunos ao programa?
- Como os alunos são ouvidos na organização dos programas escolares?

Unterricht =(o ensino, a aula, a ação de ensinar) = A ação da escola tem como base a forma como o ensino é organizado e como é efetivado. Não há escola sem ensino desde Comenius e, depois dele, através da massificação da escola, ela tem sido apontada como operadora do processo de seleção do que deve ser ensinado, para qualificar os alunos para atender às demandas da sociedade. O conhecimento processado na escola é, historicamente, um processo de seleção cultural e social. O processo de ensino está baseado historicamente no modelo dominante em que o professor ensina e o aluno aprende. Entretanto, esse modelo vem sendo criticado à medida que a Pedagogia produz conhecimento sobre a própria Pedagogia: sobre a complexidade do processo de ensinar e de aprender, sobre as questões de poder envolvidas na relação pedagógica, sobre

condições individuais no processamento do conhecimento, sobre as particularidades culturais presentes nas relações pedagógicas.

Esse modelo não é isento de críticas. Mas as críticas a ele, tal como têm sido conduzidas, estão debilitando a ação do professor e o próprio papel da escola. Rever a relação tradicional de ensinar e aprender, regida pelo professor, pode estar produzindo a desqualificação da função da escola. Isso precisa ser melhor analisado. As reformas têm definido mudanças no ensino, estão exigindo a diversificação de modos de ensinar e defendendo formas mais ativas de participação dos alunos, as escolas têm buscado formas democráticas nas relações alunos e professores. Mas isso não significa estar mudando a escola.

Conservando propostas pontuais que a as diferenciam, as duas pesquisas concluídas e a pesquisa que se encontra em andamento objetivam esclarecer como esse processo acontece dentro da escola, como o professor opera dentro da sala de aula o processo de tornar material o que foi previsto no programa curricular e como são as relações sociais estabelecidas dentro da sala de aula, que respostas ou questões surgem quando a escola confronta suas metas e propostas com o mundo real que adentra a sala de aula na experiência de cada aluno. O conjunto das pesquisas pretende esclarecer como, na atualidade, essa trilogia (Bildung, Erziehung, Ddaktik) é efetivada, ou como não é, que mudanças existem dentro da escola enquanto instituição, quais problemas, quais são as perspectivas existentes.

O primeiro projeto do grupo de pesquisa na Universidade de Frankfurt, realizado entre 2000 e 2002, objetivou conhecer e analisar como a crise instalada nas escolas reagia ao pacote de reformas que lhes foram impostas nos anos 1998 e 1999, introduzindo mudanças curriculares e maior controle na vida dos alunos e dos professores. Na avaliação dos pesquisadores, esse pacote de reformas visava soluções imediatas ao quadro de baixa produtividade do sistema, tendo se orientado apenas pelas situações reveladas pelas estatísticas, sem uma reflexão necessária sobre os motivos da crise, que eram apenas propagados de forma especulativa. A pesquisa: *Reformas internas pela indução da crise? Reconstrução e análise dos efeitos de medidas administrativas na efetivação de mudanças nos programas escolares*, penetrou no universo de algumas escolas para ouvir seus atores, principalmente os professores, mas, também, para ver o que estava ocorrendo na sala de aula.

A pesquisa evidenciou a distância entre a “escola programada” e suas aspirações, suas condições e suas possibilidades:

(...) na escola reina a programação de rotinas, como uma empresa produtiva, que não tem nenhum assentamento nas reais necessidades dos alunos e nem na avaliação particular do que seja a própria escola e do que ela pode realizar. A escola se apresenta aqui como uma empresa, separada da vida, e separada das pessoas e da vida social, tanto quanto uma empresa (capitalista) deve ser. Falta uma consciência particular sobre sua função, sobre que sentidos deve ter, sobre uma dimensão que dê uma conformação de escola, que aponte aquilo que deve realizar, ou seja, educar. Dentro da escola falta uma reflexão sobre suas aspirações e possibilidades, o que poderia clarificar por onde deve caminhar (Gruschka et al.,2003:247)

O projeto que se desdobrou após este (2003-2006), “ *Procura de uma Teoria da sala de aula: a unidade dialética entre as aspirações da escola (formação geral, ensinar e qualificar para o trabalho) e seus resultados*”, assumiu como objetivo desvendar essas particularidades, desvendar o que a escola de fato é, o que tem como aspirações e o que ela faz, mas, através do que se revela na sala de aula.

A escolha da sala de aula como central no processo investigativo tem como pressuposto que é na sala de aula que os projetos escolares e as propostas curriculares se materializam. Esse processo precisa ser compreendido. Assim na sala de aula é buscado o entendimento das relações escola e sociedade, entender o que a escola é implica em compreender o que a escola representa na vida social, mas não se pode compreender a escola sem desvendar o que se passa na sala de aula, porque é na sala de aula que a escola revela o que ela é.

“A aula, concretizando o currículo, revela a unidade dialética entre didática, aspirações educacionais relacionadas à formação de pessoas e de sujeitos capazes de vida em sociedade, portanto, a unidade dialética entre as aspirações da escola (objetivos revelados) e os seus resultados” (Gruschka, 2005:43)

Como pano de fundo da discussão está a referência à própria teoria da escola como a instituição que, desde Comenius, se institui como o lugar para se ensinar tudo a todos e que se orienta pela premissa de que tudo que há para ser ensinado, deve e pode ser aprendido (Comenius). Mas, por que a escola não se configura como este lugar? Por que,

historicamente, a escola não realizou os pressupostos da teoria da educação? O que a escola de fato ensina? Por que não ensina nem a todos e nem tudo que deve ensinar?

Esse projeto teve continuidade em um terceiro (2007 – atual) que abrange a investigação de um conjunto de escolas, nas quais a sala de aula é analisada (PÄRDU – Reconstrução dos processos pedagógicos na sala de aula. Essa pesquisa já produziu um volume considerável de protocolos que transcrevem a seqüência de aulas, na cidade de Frankfurt e arredores, em diferentes modalidades e classes da escola secundária I (que é compreendida pelas classes de 5ª a 8ª), e de diferentes disciplinas (Gruschka, 2005). O grupo de pesquisadores tem feito investimentos em análise dos protocolos e seu confronto com teorias da educação, mas ainda não se sente em condições de anunciar resultados, ou seja, a formatação de uma Teoria da Escola.

A aplicação do método para a leitura da sala de aula tem revelado uma variedade de questões latentes no processo relacional de alunos e professores, formas particulares de manifestação de problemas pedagógicos, questões que podem auxiliar a compreender a tensão entre as aspirações da escola e os resultados da escolarização. Cada aula transcrita é analisada na sua seqüência, seus elementos são dissecados: que normas sociais são asseguradas no espaço da sala de aula; que visões de mundo são propagadas; como entra o conhecimento na sala de aula; que outros elementos entram na sala de aula com o conteúdo trabalhado (ou não); que conhecimento e com qual competência é trabalhado; que didática apóia a ação do professor e quais são seus efeitos; qual é o clima reinante nas relações sociais e pedagógicas, intrínsecas ao momento aula. Cada uma das situações que se tornaram evidentes e que estão registradas nos protocolos são analisadas, é buscado o seu sentido. Somente após esse exercício de interpretação através da “hermenêutica objetiva” será possível estabelecer algumas relações com a teoria social e com a pedagogia. O processo de análise da sala de aula é desenvolvido, primeiro na sua horizontalidade, o acompanhamento da aula do começo ao fim e o levantamento do que ocorre em cada uma. Quando se tem um bom número de aulas podem ser feitos recortes pontuais para análise, o que possibilita um estudo vertical de elementos ou de categorias escolhidas, devido à regularidade encontrada em diferentes escolas: o começo da aula; uma situação recorrente nas ações dos professores ou dos alunos, como por exemplo, indicação de preconceitos raciais ou religiosos, evidências de condutas de alunos que sinalizam vontade para aprender, ou o

seu contrário. Assim, procura-se primeiro o sentido de cada aula, depois o sentido de diferentes aulas, naquilo que elas indicam de regularidades.

Interessa desvendar se a prática pedagógica ali estabelecida pode esclarecer o discurso atualmente produzido sobre a escola, se há confirmação das tendências anunciadas, sejam da crise da escola, sejam das aspirações educativas do mundo moderno. Procura-se, também identificar se surgem situações novas. Nesse sentido, por exemplo, podem ser destacadas situações reveladoras do clima de escola; da satisfação ou insatisfação dos professores; traços de preconceitos sociais desenvolvidos na socialização familiar e como são reforçados na escola; a desmotivação presente nos alunos no envolvimento com as tarefas escolares e algumas situações resultantes das precárias condições de trabalho dos professores. Algumas regularidades já se mostraram como características da escola, mas elas ainda devem ser comprovadas em outras modalidades de ensino e de situações de sala de aula. A pesquisa não é comparativa, mas sim contrastiva, o que ela procura são regularidades em diferentes escolas e situações de ensino que permitam elaborar um quadro multifacetado de como as escolas se revelam, o que seria escola com as semelhanças e contrastes apontadas por instituições que apresentam diferentes funções no quadro social da escola (nos diferentes tipos de escola que atendem populações diferentes e apresentam finalidades declaradas muito particulares).

Há revelações preocupantes. A sala de aula tem se revelado como um ambiente empobrecido para o crescimento intelectual dos alunos. No lugar da discussão, do desafio da curiosidade, impera a rotina, o desestímulo para o crescimento pessoal. A socialização dos alunos nesse tipo de sala de aula não pode formar os sujeitos com autonomia de pensamento e ação presentes nos discursos que apontam serem essas as demandas sociais para a educação da contemporaneidade. Que tipo de educação tem sido, portanto, produzido dentro da sala de aula? Verifica-se, ainda, como a forma de discussão gerada pela aplicação da metodologia “Hermêutica Objetiva” não aponta conclusões, as evidências são tomadas para formular perguntas que se relacionam com a chamada crise da escola, perguntas que procuram esclarecer o que se passa na sala de aula e como situações da sala de aula são importantes para a compreensão dos problemas existentes. O conjunto das situações de sala de aula, acumuladas no processo de pesquisa, poderão compor um quadro analítico sobre o como a sala de aula pode explicar a escola de hoje. Essa é a finalidade das pesquisas.

Nessa condução da pesquisa, a aplicação da metodologia “hermenêutica objetiva” vem sendo utilizada e avaliada. Nesse processo, o legado de Theodor Adorno tem sido resgatado através de discussão de textos, seminários para alunos e o permanente diálogo entre empiria e teoria. Finalmente, produção da equipe pode ser considerada referência para se compreender questões presentes na escola alemã. Além disso, o esforço teórico-metodológico indica a pertinência de que seja socializado, não apenas para a área de pesquisa educacional na Alemanha, mas fora dela.

III - Notas sobre o processo de pesquisa com as questões de ordem metodológica enfrentadas e as soluções buscadas

3.1) Cronograma de execução

A realização da pesquisa se deu em duas etapas, a que estamos denominando de etapa no Brasil e etapa na Alemanha. O cronograma de execução foi o seguinte:

Novembro de 2006 – junho de 2007 – levantamento inicial da produção brasileira, análise geral dos dados e início da sistematização das evidências; definição de estratégias para obtenção de mais dados;

Janeiro - Fevereiro de 2007 – estabelecimento de contato com pesquisadores da Universidade de Frankfurt; para obtenção de dados.

Março - Junho de 2007 – análise de bibliografia sobre apropriação da Teoria Crítica na Alemanha de material relativo às pesquisas da Universidade de Frankfurt;

Março - Maio de 2007 – preparação de comunicações para congressos⁸⁴;

Maio – Setembro de 2007 - organização da estada de pesquisa em Frankfurt para o período de outubro a dezembro de 2007 (coleta de dados em escolas em Belo Horizonte, montagem dos protocolos de pesquisa e tradução para a língua alemã);

Outubro – Dezembro de 2007 – estada de pesquisa na Universidade de Frankfurt : análise de documentos da pesquisa em andamento na Universidade, participação nas

⁸⁴ Três Comunicações foram encaminhadas e aprovadas para os seguintes congressos no segundo semestre de 2008: 31. Reunião Anual da ANPEd (Caxambu/MG - outubro): *A pesquisa sociológica “hermética objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas*; IV Congresso Luso-Brasileiro sobre questões curriculares (UFSC - Florianópolis-setembro): *Sala de aula: elemento central do processo de escolarização e da gestão curricular*; Congresso Internacional Teoria Crítica e Inconformismo (UFSCAR/SP – outubro): *Teoria Crítica e pesquisa empírica na educação : Metodologia Hermenêutica objetiva para análise da escola contemporânea*.

atividades de pesquisa, junto à equipe do Professor Andreas Gruschka⁸⁵ e discussão da metodologia de pesquisa tendo como suporte os protocolos de escolas de Belo Horizonte.

Janeiro – Julho de 2008 – continuidade dos estudos sobre a Teoria Crítica e sua apropriação no debate sobre problemas de escola no Brasil e na Alemanha;

Julho - Dezembro de 2008 - sistematização e análise das informações sobre a situação no Brasil e sistematização das principais evidências encontradas em Frankfurt.

Dezembro 2008 – Fevereiro 2009: Elaboração do relatório final.

3.2) Percurso metodológico

A primeira atividade da pesquisa foi fazer procura e a sistematização das obras que se enquadravam ao propósito da pesquisa para se chegar ao conjunto adequado para a análise. A empreitada final resultou na análise de 4 teses de doutorado, em 1 relatório de pesquisa e da produção de um grupo de pesquisadores integrantes do GRUPO DE PESQUISA TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, que se mostrou ser o referente mais seguro daquilo que se buscava na pesquisa. Isso porque o processo de busca não se deu como planejado, dadas muitas dificuldades.

1) Busca em dissertações e teses.

A primeira busca se deu através da procura das dissertações que tivessem abordado a temática da Escola de Frankfurt. Imaginou-se que os resumos das dissertações e teses ofereceriam os elementos essenciais de identificação buscados ou desejados, precisando as categorias ou dimensões teóricas, os autores da primeira geração da Escola de Frankfurt e as questões educacionais abordadas ou investigadas. Já tínhamos definido, na elaboração do projeto de pesquisa, uma lista de categorias de busca, sinalizadoras da sua possível ligação teórica ou metodológica do trabalho com a Teoria Crítica, listando como palavras-chaves: Teoria Crítica, Theodor Adorno, Escola de Frankfurt. Mesmo que o projeto anunciava a análise, também de teses, de imediato ao início da pesquisa foi conveniente fazer a opção para a consulta apenas a dissertações.

⁸⁵ A pesquisa previa estada em Frankfurt apenas para obter e sistematizar dados da experiência de pesquisa desenvolvida naquela universidade. Entretanto, os contatos estabelecidos com pesquisadores da Universidade, para obter os dados necessários à pesquisa, resultou no convite do Professor Andreas Gruschka para acompanhar, *in locu*, as atividades na Universidade de Frankfurt como pesquisador visitante. Essa situação interferiu no andamento da pesquisa: exigiu tempo para organizar material solicitado pelos colegas alemães; implicou em desenvolvimento de tarefas como pesquisadora visitante em Frankfurt. Devido a isso a pesquisa que deveria ter sido concluída em outubro de 2008, estendeu-se, com aprovação do CNPq, até 30 de dezembro.

Para a busca em teses, optamos por considerar, como ponto de partida, a análise destas feita por outro pesquisador. No final de agosto de 2006, com a pesquisa recentemente iniciada, tivemos acesso a informação que uma equipe na PUC/SP conduzia uma pesquisa semelhante centrada em teses produzidas. O professor JOSÉ LEON CROCHIK era responsável pela seguinte pesquisa: Teses em Teoria Crítica e Educação, Escola ou formação no Brasil⁸⁶, e apresentou relatório parcial no Congresso Internacional A Indústria Cultural Hoje, ocorrido na UNIMEP, Piracicaba/SP. Como o empreendimento de pesquisa do colega de São Paulo, com questões próximas ao que eu havia estabelecido para minha pesquisa,⁸⁷ considerei oportuno não fazer a busca de teses, conforme planejado⁸⁸. Passei para a fase de busca das dissertações.. A triagem de resumos, feita através do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, demonstrou a dificuldade desse empreendimento.

No conjunto de 27.918 títulos, entre 1988 e 2006, entre dissertações e teses da área da educação, a palavra-chave Teoria Crítica sinalizou 271 trabalhos. Decidiu-se primeiramente identificar o cadastro de cada resumo de dissertação, na ordem de registro no banco, onde estaria indicada a categoria, tese ou dissertação. Uma vez que identificado como dissertação, o resumo seria tomado como fonte de procura de elementos que apontassem se o trabalho estava subsidia na Teoria Crítica. Como definido anteriormente, a busca seria feita através das palavras-chave. Não cheguei a finalizar esse levantamento devido a problemas nas informações contidas nesse cadastro de resumos.

Ao ler os resumos tornou-se quase impossível identificar o conjunto de dissertações, apropriado para a pesquisa. Tomando-se a categoria Teoria Crítica registrada como uma das palavras-chave, os resumos da área da Educação, selecionados e lidos, apontaram que a categoria “teoria crítica”, referia-se a uma terminologia muito ampla, cobrindo uma ampla produção, abarcando como teoria crítica dissertações que se pautavam, na sua

⁸⁶ Equipe de pesquisa: CROCHÍK, José L.; ALVAREZ, Juliana A; BITTENCOURT, Cândida A.C.; CARLOS, Aparecida G.; CASCO, Ricardo; DEZIDÉRIO, Herika R.; GIMENES, Luciane A. A.; MARTINEZ, Domenica; MAZZANTE, Fernanda P.; NEVES, Fernanda M.B.; PEREIRA, José R.; POIT, DaviR.; SANTOS, Kelly C.; SILVA, Marcio R. S.

⁸⁷ As questões da pesquisa eram:) O que tem sido estudado pelos pesquisadores da Teoria Crítica no Brasil?; Como tem sido apropriada a primeira geração da Teoria Crítica pelos pesquisadores brasileiros?

⁸⁸ Posteriormente foram escolhidas quatro teses para análise, estas vinculadas ao tratamento do método da “dialética negativa” de Theodor para discutir questões particulares da educação.

maioria, na teoria marxista ou em teóricos da educação de posição neo-marxista ou classificados como críticos (Paulo Freire, George Snyders, Bogdan Sucholdosky); autores críticos sociais pós-modernos e outros teóricos com aproximação com a Escola de Frankfurt (Hannah Arendt) ou que nela eram, em algum momento, enquadrados, como Benjamin, Marcuse e Habermas. Também haviam dissertações relacionadas à teoria crítica de currículo ou configurados como autores de uma pedagogia radical, como Henry Giroux e outros. Também como teorias críticas estavam dissertações sustentadas em teóricos das Teorias da Reprodução, Bourdieu, principalmente.

Ao ampliar a busca para outras áreas da pós-graduação, como Filosofia e Sociologia, com resumos onde constavam como palavras-chave Educação e Teoria Crítica, foram encontrados 592 títulos, dentro dos quais foram confirmados os títulos encontrados na busca anterior. Também para esse resultado, a referencial para Teoria Crítica era abrangente. Isso aumentou o problema diversificando ainda mais a categoria Teoria Crítica. Na busca usando a combinação Educação e Theodor Adorno não foram localizados resumos, através das palavras-chave, situação que se repetiu para Escola de Frankfurt, Indústria Cultural, Semiformação.

Nesse momento ficou evidente que os resumos de dissertações como fontes constituíam um problema para o pesquisador porque os resumos disponíveis não oferecem os elementos necessários ou suficientes para se orientar a busca pretendida ou necessária, situação que também foi registrada na pesquisa de Crochik sobre as teses, que assinalou as dificuldades e limites que encontrou ao ter definido o uso dos resumos como fonte de informação e não as próprias Teses. Segundo ele,

(...) aquilo que de fato poderia representar unicamente um limite à pesquisa, tornou-se também objeto de reflexão. O resumo é – ou deveria ser – uma breve apresentação do conteúdo da tese, no qual os pesquisadores devem procurar elementos dispostos que lhes dêem indicativos do desenvolvimento da pesquisa. Foram encontrados, porém, resumos bem elaborados ao lado de outros que pouco orientam os leitores a respeito do conteúdo e desenvolvimento de tese. Embora o resumo seja, via de regra, o meio de contato primeiro entre outros pesquisadores e a própria tese, nem sempre ele parece ser cuidado segundo a importância que tem (Crochik, 2007:786).

Como ocorrido com o Crochik, esta dificuldade se fez presente na minha busca, criando de imediato uma idéia que não havia essa produção. Entretanto, o contato desta pesquisadora com colegas brasileiros apontava a existência de dissertações vinculadas teoricamente à tradição da Teoria Crítica que não foram identificadas no conjunto dos resumos lidos. Havia contatos com pesquisadores orientadores e não havia dúvida sobre a orientação presente nos trabalhos dos orientandos. A certificação de estes pesquisadores que se dedicavam estudos da Teoria Crítica era fornecida pela participação deles nos eventos (Colóquios e congressos) promovidos pelo Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, sediado na UFSCAR e na UNIMEP (que foi tomado posteriormente como fonte segura de busca dos dados para esta pesquisa). Consultando o Lattes de alguns desses pesquisadores foram buscados títulos das dissertações orientadas por eles. Encontrando o título dessas dissertações, elas foram localizadas. Entretanto, as palavras-chaves ou não faziam menção à categoria ou registravam categorias do sistema escolar pesquisado e não os da Teoria Crítica com os quais haviam trabalhado na dissertação. Nos seus resumos não foram registrados o nome dos teóricos ou a categoria Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt como eu havia definido como chaves de busca. Não havia condição de ler essa produção na sua íntegra para confirmar o trabalho como, de fato, subsidiado em Adorno e Horkheimer.

Uma segunda tentativa de busca efetuada por instituição também não precisou as informações buscadas, pelo contrário, aumentou a proporção do problema uma vez que apresentava produção da Pós-graduação em geral, revelando diversas nuances e perspectivas do tratamento de questões sob abordagens “críticas” no Direito, na Literatura, na Psicanálise, na Psicologia Social. Uma informação significativa encontrada nesse momento de busca refere-se à confirmação da contribuição da área da Filosofia onde há produção substancial consubstanciada nos e sobre os clássicos da Escola de Frankfurt. Devido a essa situação foi abandonada a estratégia de usar os resumos como fontes para as informações buscadas.

Numa terceira tentativa para se ter acesso à produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação, foi encaminhada uma carta aos Coordenadores dos Programas (de acordo com os registros no cadastro do Fórum de Coordenadores da ANPEd - EDUFORUM) solicitando a divulgação da pesquisa junto aos professores e pesquisadores, com um pedido para que encaminhassem a esta pesquisadora uma confirmação que trabalhavam com o tema. Pretendia-se, com essa iniciativa, identificar nomes de pesquisadores para

buscar um contato posterior para busca dos dados (carta no anexo 1) . Dessa iniciativa resultou:

- Alguns responderam com a informação clara que naquele PPGE não se trabalhava com a Teoria Crítica;
- A maioria dos coordenadores de PPGEs respondeu ao e-mail, mas apenas informando que havia encaminhado a correspondência aos professores do PPGE com o pedido de que os que pesquisavam a Teoria Crítica fizessem o contato com a pesquisadora. Desta iniciativa dos coordenadores resultou que:

- Alguns poucos pesquisadores (apenas seis deles) confirmaram seu trabalho afiliado à Teoria Crítica, mas não forneceram lista de dissertações orientadas sob a perspectiva da Teoria Crítica;
- A produção desses pesquisadores foi localizada através do Currículo Lattes e de sua associação com o GEP Teoria Crítica e Educação, grupo institucional de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, que acabou se tornando a fonte principal de nossa coleta de dados (essa situação foi devidamente relatada).
- Alguns coordenadores recomendaram que eu procurasse o professor Bruno Pucci da UNIMEP (*“com certeza a melhor referência para um pesquisa sobre Teoria Crítica e Educação” / “recomendamos procurar o professor Bruno Pucci que é líder de um grupo na UNIMEP de Piracicaba”*);

Essa situação recomendava que fosse feito um levantamento mais amplo das dissertações com teste de diferentes palavras-chave tomadas da Teoria Crítica, além de diferentes cruzamentos de informações complementares como forma de acesso a um grupo, possivelmente existente, da produção relacionada com a necessidade da pesquisa. Esse trabalho implicaria num levantamento quantitativo detalhado por categorias, como feito na pesquisa de Crochik. Entretanto, essa seria uma empreitada impossível dentro das limitações de tempo e da equipe reduzida de trabalho. Diferente da

proposta de pesquisa Crochik, essa meta não fora definida por mim. Desta forma, essa fonte foi abandonada e foram procuradas outras possibilidades.

- 1) Busca no Lattes, por pesquisadores em Grupos de Pesquisa. Também, como na situação registrada para a busca de resumos, o termo Teoria Crítica é muito amplo, foram encontrados 98 grupos registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa para a categoria Teoria Crítica, cultura e sociedade e outros 12 Grupos para Teoria Crítica e Educação, esses últimos estão alocados em instituições da área da Educação. Após uma triagem com base na apresentação desses grupos, confirmamos um total de 12 grupos que, de fato, englobam pesquisas e estudos apoiados nos clássicos da Teoria Crítica, Adorno e Horkheimer. Quatro deles são identificados na subárea Filosofia da Educação, cinco deles em áreas multidisciplinares com perspectivas de pesquisa da relação sociedade e cultura e três deles na área da Filosofia, mas com abordagens relativas à formação cultural. Através dos grupos foi possível identificar uma lista de pesquisadores que atuam de forma associada com o GEP TEORIA CRÍTICA EDUCAÇÃO da UNIMEP e São Carlos, situação que se mostrou favorável para confirmar, entre eles, os que produzem pesquisas e conhecimentos relacionados diretamente com a Educação Escolar ou com a dimensão ampliada da educação, demonstrando entretanto tendência de diálogo com a educação escolar. Foram arrolados dezesseis pesquisadores. Uma referência importante para confirmar a escolha desses pesquisadores foi a linha de pesquisa onde atuam, sejam como líderes ou como pesquisadores.

- 2) A busca da produção de pesquisadores-referência no tema.

Verificando no Lattes a produção consolidada dos dezesseis pesquisadores no tema Teoria Crítica e Educação (entre eles a minha produção) relativa a artigos, capítulos de livros e livros, e ainda orientação de dissertações, constatou-se a existência de uma produção sobre o tema Teoria Crítica e Adorno, com foco em questões da educação relacionadas com as categorias que eram buscadas nesta pesquisa. Essa produção estava registrada de forma particular no conjunto da produção do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, existente desde 1991 – artigos em eventos, organização de livros e capítulos de livros. Através do Lattes foi listada sua produção.

Foi confirmada a participação regular desses pesquisadores nas atividades organizadas pelo GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO e foram buscados, de quinze desses autores (para esse momento de análise exclui a minha produção) a produção associada a ele: os textos completos disponibilizados nos anais dos eventos organizados pelo GEP, como conferências proferidas ou na modalidade comunicações, em 08 livros, tipo coletâneas, organizados por eles ou outros associados do GEP. Nesse conjunto foi incorporada a produção de dois pesquisadores que não estão em PPG da área da educação, devido ao seu trabalho temas da educação escolar e, ainda, de um terceiro, que não pesquisa temas da educação escolar mas cuja produção tem implicações na educação, uma vez que ele é referência nacional na discussão da “ Educação e emancipação”.

Foram buscados textos desses autores na coletânea editada pela Revista AVERCAMP com textos selecionados de Sociologia da Educação e outra coletânea sobre a Filosofia da Educação. A busca foi realizada, ainda, nas Revistas Educação e Sociedade, Cadernos CEDES, Perspectiva (da UFSC), Educação Brasileira (da ANPED) Impulso (da UNIMEP), Educação em Revista (da UFMG), Pro-posições da UNICAMP, Inter-Ação da Universidade de Goiás e Educação e Pesquisa da USP, nos Anais das Reuniões Anuais da Anped e dos Anais dos Encontros de Pesquisa da Região Sudeste. A escolha das revistas se deu pela sinalização, no Lattes de alguns pesquisadores, da existência, nessas, de artigos publicados na temática Teoria Crítica e Educação. No total foram arrolados 107 textos. Cruzando-se os títulos destes e identificando os textos de diferentes momentos com abordagem a temas iguais ou diversificados⁸⁹, foram escolhidos 40 textos para leitura⁹⁰. A distribuição numérica por pesquisador não é mesma e a validação quantitativa não foi preocupação na pesquisa. O que se pretendeu foi considerar os temas que indicam a existência de um programa de investigação teórico-metodológico sustentada na teoria crítica de sociedade produzida pelos clássicos da Teoria Crítica, em especial Theodor Adorno e Horkheimer, com aporte à produção desses teóricos dos anos 1920-1940, e no caso de Adorno, na sua produção particular sobre a Indústria Cultural nos anos 1960. Interessava também garantir que os temas principais estivessem representados nesse conjunto: De um lado, a presença da discussão da possibilidade de

⁸⁹ Alguns textos, dos mesmos autores, abordavam questões muito semelhantes entre si.

⁹⁰ Constantes nos livros escolhidos (anexo 2) e Anais dos eventos do GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO.

uma educação que se contraponha aos processos de dominação, na linha do debate de Adorno e Horkheimer sobre o declínio da razão e no debate particular de Adorno da dominação cultural na análise da Indústria Cultural. Assim, foram procuradas essas evidências no tratamento de questões relativas à profissão docente; práticas pedagógicas e curriculares; mídia e tecnologias na escola, realidade educacional da contemporaneidade; questões da educação de gênero e corpo; a ação da Indústria Cultural na escola.

Foram lidos e analisados os programas dos seis congressos promovidos (1998, 2000, 2002, 2004 e 2006 e 2008) e lidos todos os resumos dos Anais, procurando a incidência de temas relacionados à educação escolar, temas e questões epistemológicas de vários expoentes da Teoria Crítica. Como as principais contribuições apresentadas nos eventos tinham sido publicadas na forma de livros, a que tivemos acesso⁹¹, os textos escolhidos para a análise foram os desses livros.

A produção analisada recebeu primeiramente três classificações: a) relativa à abordagem de temas educacionais relacionados com escola e a educação formal (formação de professores, educação física e educação do corpo; práticas pedagógicas, tecnologias na escola, política educacional, inovação educacional (mídia, promoções culturais), educação infantil, literatura e livros didáticos); b) temas relativos à dimensão ampliada de educação, ou seja, não escolar (mídia, movimentos sócias, formação escolar, mídia, educação estética, tecnologias da informação); c) No terceiro grupo foram enquadradas a produção particular da Psicanálise, Literatura e Comunicação Social, não diretamente relacionados com questões escolares, mesmo que se aproximassem de questões educativas na sociedade. Reconheço que o entendimento do que seja educação deve ser amplo e que o que se entende como processo educativo e formativo deve abarcar a formação geral operada em vários setores da vida social, mas, nessa pesquisa foi feita a opção para considerar a abordagem da educação que é promovida na escola.

Também foram analisados três livros identificados como não pertencentes à produção do GEP, editado por pesquisadores que possuem interlocução com grupo, uma vez que

⁹¹ O GEP será apresentado oportunamente com sua produção

discutem a concepção adorniana de “educação para a emancipação”, tema importante na produção da área da Educação, além de serem livros difundidos no país.

Por último foram analisadas quatro teses de doutorado, desenvolvidas, por indicação de pesquisadores da área, confirmando o suporte teórico na Teoria Crítica na condução da pesquisa⁹² A escolha das quatro dissertações não foi aleatória. Como o objetivo era, nesse momento, clarificar a presença de uma orientação teórico-metodológica fundada na Teoria Crítica, o levantamento levou em conta a indicação de pesquisadores que haviam sido orientadores ou membros da banca examinadora. Levou em conta, ainda, a identificação da instituição onde é conhecido o esforço para consolidar a análise de questões da educação subsidiada na Teoria Crítica, a UNIMEP. Foram buscadas quatro teses (identificadas no anexo 2) que abarcam objetos particulares da educação: análise de currículo e formação de professores, prática docente.

IV – Produtos e desdobramentos da pesquisa concluída.

4.1) conclusões

Pode-se afirmar que os pesquisadores brasileiros, além de revelarem a postura de estudiosos da Teoria Crítica, buscam o reconhecimento da sua atualidade para explicar questões educacionais da escola de hoje. Eles reconhecem e postulam a presença ou a possibilidade de uma **Teoria da Educação** vinculada ao pensamento dos fundadores da Teoria Crítica, Adorno e Horkheimer. Como teoria filosófico-social, ela fornece subsídios para a discussão do estatuto pedagógico ou da própria Teoria da Educação, que na sua vertente filosófica, defende e almeja a realização do processo amplo de formação humana. A análise social oferecida por Adorno na crítica da Indústria Cultural tem reforçado os estudos do processo de massificação das relações sociais. Mas, além disso, temas atuais como a questão do uso educacional das tecnologias e da mídia, como também o debate sobre a escola inclusiva, encontram fortes componentes de diálogo e para sustentação teórica na Teoria Crítica. No âmbito da prática pedagógica, os pesquisadores nacionais procuram amparo teórico na Teoria Crítica para defender ou dar sustentação a experiências escolares que conduzam a um processo formativo mais humano, que fomente o desenvolvimento da subjetividade e da individuação como o

⁹² Ele fora orientador ou membro de banca examinadora.

contrário da educação para o individualismo, que possibilitem experiências mais democráticas e busquem assegurar relações sociais mais solidárias, mais justas e igualitárias.

Mais especificamente sobre os objetivos estabelecidos para a condução da pesquisa, no país, o material organizado e analisado permitiu verificar como as referências à epistemologia da Teoria Crítica estão presentes, na maioria, como forma de introduzir passagens sustentadas em afirmativas dos teóricos, possibilitando um diálogo entre a teoria e as questões educacionais abordadas. A fundamentação e na análise de resultados de pesquisas empíricas de situações escolares, tal como tem sido utilizada pelo grupo da Universidade de Frankfurt, não foi confirmada no Brasil. Entretanto, ficou evidente a presença de uma análise crítica, fundada na orientação ou dimensão de crítica dialética na tradição da “dialética Negativa” edificada por Theodor Adorno.

No lado alemão, a produção da equipe na Universidade de Frankfurt pode ser considerada referência para se compreender questões presentes na escola alemã. Sua posição é considerar essencial que se compreenda a emergência dos problemas e sua estruturação interna no interior do próprio sistema e dentro da escola. Para isso aplica uma abordagem de pesquisa sociológica, sustentada pela epistemologia da Teoria Crítica - a “hermenêutica objetiva”, desenvolvida pelo sociólogo Ulrich Övermann, fundada na orientação metodológica da “dialética negativa” de Theodor Adorno.

A avaliação da experiência da pesquisadora na Alemanha recomenda destacar que:

- A equipe da Universidade de Frankfurt demonstra ter tradição em refletir a escola, o sistema de ensino alemão e as questões formativas do homem na sociedade com o referencial adorniano. Os pesquisadores analisam e debatem entre eles e com os alunos, através de seminários sistematizados, os principais textos de Adorno, bem como de outros cientistas sociais que dialogam com a sua epistemologia;
- A equipe de pesquisa comprova tradição em pesquisa empírica e na permanente articulação entre empiria e teoria. A orientação metodológica da pesquisa é fiel à tradição de análise social não positivista da Teoria Crítica e a metodologia “hermenêutica objetiva”, consolidada na prática de pesquisa do grupo de pesquisadores, em especial do seu líder o professor Andeas Gruschka, demonstra

sua sustentação teórico-metodológica na tradição da crítica imanente contida na obra Dialética Negativa de Theodor Adorno.

Espero que as evidências arroladas na pesquisa possam contribuir para se resolver as questões relativas à correta apropriação do pensamento de Adorno sobre uma direção de pesquisa empírica sobre o cotidiano das escolas, questões de sala de aula e do currículo. A pesquisa revelou, até agora, que a tarefa de compreender o teórico e suas posições sobre a educação (escolar e não escolar) vem sendo substancialmente realizada pelos pesquisadores brasileiros. O desafio é avançar e apreender a orientação teórico-metodológica fornecida pela Teoria Crítica.

A pesquisa concluída demonstrou necessidade de continuidade. Novo projeto, aprovado pelo CNPq no Edital Universal de 2008, para o período 2008-2009, encontra-se em andamento. Outro projeto de pesquisa, uma investigação conjunta com os pesquisadores da Universidade de Frankfurt, está em julgamento no CNPq e em instituição alemã (DFG - Deutsche Forschungsgemeinschaft).

4.2) Produtos e desdobramentos

4.2.1 – Curso ofertado no Mestrado em Educação da PUC Minas

TE: TEORIA CRÍTICA E PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO

EMENTA:

Fundamentos da Teoria Crítica de Theodor Adorno e sua apropriação como referencial teórico para o desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre escola. Apresentação da metodologia de pesquisa “hermenêutica objetiva”, desenvolvida e aplicada por pesquisadores da Universidade de Frankfurt para investigação do cotidiano da escola e práticas de sala de aula. Discussão de casos de análise da sala de aula sob essa perspectiva metodológica, em salas de aula de escolas na Alemanha.

→ O curso foi oferecido como disciplina optativa no segundo semestre de 2008 e será repetido no segundo semestre de 2009.

4.2.2) Nova pesquisa aprovada pelo CNPq no Edital Universal: MCT/CNPq Nº 014/2008

Título: *Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: estudo dos processos de materialização do currículo na sala de aula, com aporte teórico-metodológico da “hermenêutica objetiva”.*

- implantada em 30 de dezembro de 2008. Será realizada entre 1º de janeiro de 2009 e 30 de dezembro de 2010.

4.2.3) Projeto de Cooperação Bi-lateral CNPQ/Brasil-DFG-Alemanha⁹³. Em avaliação, Processo N. 490766/2008-0

Título: *Reconstrução dos processos pedagógicos da sala de aula como condição de esclarecimento das aspirações, dos limites e das perspectivas da Escola na atualidade.*

Essas duas frentes de pesquisa permitirão dar continuidade à investigação sobre a apropriação da Teoria Crítica na pesquisa empírica sobre questões de escola, assim como assegurar a continuidade de atividades de cooperação em andamento com a equipe do professor Andréas Gruschka. Além de investimento em estudo do método, será desenvolvida pesquisa empírica, em escolas, em Belo Horizonte, com aplicação da orientação teórico metodológica da “hermenêutica objetiva”, desenvolvida na Universidade de Frankfurt. Através do projeto será viabilizada a participação de dois professores da Universidade de Frankfurt na pesquisa aprovada pelo CNPq, em 2009, e nova etapa de pesquisa da proponente em 2010.

Pesquisadores Visitantes:

Professor Dr. Andreas Gruschka

Universidade de Frankfurt – Instituto de Ciências da Educação – Departamento de Pedagogia para a Escola Secundária.

Novembro/Dezembro 2009

Dr. Torsten Pflugmacher –

⁹³ DFG - Deutsche Forschungsgemeinschaft (Sociedade Alemã de Pesquisa)

Universidade de Frankfurt – Instituto de Ciências da Educação – Departamento de Pedagogia para a Escola Secundária.

Agosto/Setembro/Octubre 2009

4.3. Publicações

4.3.1) Comunicação em congressos e publicadas em meio digital, Anais de textos completos:

31ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu/MG – 19 – 23 de Outubro): *A pesquisa sociológica “hermêutica objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas* (trabalho apresentado no GT Sociologia da Educação consta nos Anais de textos completos, CDROM e acessado na página da ANPED ([www. Anped.org.br/31ª Reunião/trabalhos apresentados](http://www.Anped.org.br/31ª_Reunião/trabalhos_apresentados)).

Trabalho em coautoria com Juliane Noak, recém Doutora em Educação da Universidade de Giessen, que desenvolveu uma temporada de pesquisadora visitante no Mestrado em Educação, e foi minha colaboradora na pesquisa em 2007)

IV Congresso Luso-Brasileiro sobre questões curriculares (UFSC - Florianópolis- 3 a 4 de Setembro): *Sala de aula: elemento central do processo de escolarização e da gestão curricular* (o trabalho consta nos Anais de textos completos, em CDROM);

Congresso Internacional Teoria Crítica e Inconformismo (UFSCar/SP – 8 a 12 de Setembro): *Teoria Crítica e pesquisa empírica na educação: Metodologia “hermenêutica objetiva” para análise da escola contemporânea* (o trabalho consta nos Anais de textos completos, em CDROM).

Congresso Internacional Teoria Crítica e Inconformismo (UFSCar/SP – 8 a 12 de setembro): *Theodor Adorno e a desnaturalização das diferenças na escola* (o trabalho consta nos Anais de textos completos, em CDROM).

(em coautoria com Ana Paula Braz Maleta)

4.3.2) Encaminhados e aprovados para publicação como capítulos de livros que serão editados em 2009 :

→ *Teoria Crítica e pesquisa empírica na educação: Metodologia “hermenêutica objetiva” para análise da escola contemporânea*

(No livro organizado pelo prof. Antonio Álvaro Zuin (UFSCar)/ São Paulo, com seleção de comunicações apresentadas no congresso Teoria Crítica e Inconformismo)

→ *Dimensões da análise sociológica na Teoria Crítica: Theodor Adorno e a crítica à sociedade danificada e à educação*

(No livro organizado pela professora Maria dos Remédios de Brito – Universidade Federal do Pará / Belém)

→ *A capacidade emancipatória do processo educativo e a desnaturalização das diferenças na escola: Um diálogo com Theodor Adorno.*

VILELA, Rita Amélia Teixeira; MALETTA, Ana Paula Braz

(No livro organizado pela professora Maura Corsini. UFRGS – Porto Alegre)

4.3.3) PUBLICAÇÕES EM PREPARAÇÃO PARA 2009

Estão abertas chamadas para os seguintes eventos, aos quais serão encaminhadas propostas de comunicação. Elas serão decorrentes da pesquisa e dos detalhes das duas etapas da pesquisa. Os registros de situações constantes no presente relatório deverão ser usados, assim como apontamentos diversos acumulados ao longo da pesquisa.

ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – Belo Horizonte – Junho de 2009 – Em preparação texto que discute a relação Teoria Crítica e a pesquisa sobre questões curriculares (Regional)

ANPEd –32ª Reunião Anual — Caxambu MG - Outubro de 2009 / em preparação síntese da etapa na Alemanha (Nacional)

Anped/ Sudeste — São Carlos/SP – Julho de 2009 / em preparação síntese da etapa no Brasil (Nacional)

IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares – Universidade Federal da Paraíba – Novembro de 2009 – questões decorrentes da análise da sala de aula desenvolvida em Frankfurt. (Internacional)

X Congresso estadual Paulista sobre formação de professores – águas de Lindóia – Setembro e 2009 - questões decorrentes do debate sobre escola no Brasil, sustentado pela Teoria Crítica (Nacional).

ARTIGO EM REVISTA: análise das tendências de apropriação da Teoria Crítica no interior dos eventos promovidos pelo GET TEORIA CRITICA E EDUCAÇÃO, está sendo revista para artigo em revista.

4.3.4) Dissertação de alunos integrados à equipe de pesquisa

- Uma dissertação defendida (Ana Paula Braz Maleta - aluna que participou da equipe de pesquisa) – seu referencial teórico incluiu Theodor Adorno como crítico de uma questão central na escola brasileira, a chamada Escola Inclusiva, que prevê inclusão compulsória de alunos portadores de NEE – Necessidades Educativas Especiais. Título da dissertação: *O CURRÍCULO E A SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.*
- Duas dissertações em andamento.
 - Numa delas a aluna (Ludmila Alessandra de Carvalho Gomes), integrada à equipe, tem como referencial teórico os estudos de Adorno sobre a Indústria Cultural. Avalia a sua forma de manifestação na escola.

- Na outra, a aluna, (Edna Roriz) integrada à equipe na nova , trabalha com o referencial teórico metodológico a “hermenêutica objetiva” para análise do processo de efetivação de currículo proposto em currículo real.
- Um novo aluno admitido para integrar a equipe de pesquisa deve, também, trabalhar com o referencial teórico metodológico para análise do processo de efetivação de currículo proposto em currículo real, sob a orientação teórico-metodológica “Hermenêutica Objetiva”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor (1979). Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, Theodor W. *Soziologische Schriften I*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1979. (93-121).(Trad.Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade. 1996. N.56: 388-411.

ADORNO, Theodor (2003). Dialektik der aufklärung. in.: ADORNO, Theodor. *Gesammelte Schriften*. St/W 1703. Frankfurt: Suhrkamp.(Tradução brasileira: Dialética do esclarecimento, Rio de Janeiro: Zahar, 1984)

ADORNO, Theodor (2003a). Negative Dialektik. in.: ADORNO, Theodor. *Gesammelte Schriften*. At/W 113. Frankfurt: Suhrkamp.

ADORNO, Theodor (2003b). Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika. in.: ADORNO, Theodor. *Gesammelte Schriften*. st/W 1770 (Adorno: Kulturkritik und Gesellschaft II). Frankfurt: Suhrkamp. Texto em tradução brasileira: Theodor Adorno (1995) Palavras e sinais – Modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes.

ADORNO, Theodor (1973). La disputa del positivismo en la sociologia alemana. Barcelona e Mexico: Grijalbo).

ADORNO, Theodor (1994). Sociologia. São Paulo. Ática.

ADORNO, Theodor (1957). Volesung zur Einleitung im die Erkenntnistheorie. Universität Frankfurt.

BERNHARDT, Armin; ROTHERMEL, Lutz (1997) Handbuch Kritische Pädagogik. Eine einföhrung in die Erziehungs-und Bildungswissenschft. Weinheim: Beltz Verlag.

BECK, Johannes (1974) Lernen in der Klassenschulen: Teile und Herrsche. Hamburg: RORORO.

BLANKERTZ, Herwig (1985). Die Gechichte der Pädagogok – von der aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büche der Pandora.

BLANKERTZ, Herwig (1963).Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf/München.

BUBNER, Ruediger (1983). Adornos Negative Dialektik. In.: VON FRIEDEBURG, Ludwig und HABERMAS, Juergen. *Adorno Konferenz 1983* . Frankfurt: Suhrkamp, 1983.

BUNG, Peter (1977). Systematische Lehrwerkanalyse.Kastellaun/DE, A.Henn Verlag.

CARVALHO, Alonso Bezerra; SILVA, Wilson Carlos Lima da (ORGs.)(2006) Sociologia e Educação: Leituras e interpretações. . São Paulo: Avercamp.

- CROCHIK, José Leon, MAZZANTE, Fernanda Pinheiro et.al.(2006).Relatório técnico de Pesquisa: teses em Teoria Crítica e Educação no Brasil. Piracicaba/SP. Congresso Internacional A Indústria Cultural Hoje. Anais Completos.
- DALBOSCO, C. A. ; FLICKINGER, H-G. (Org.). (2005). Educação e maioria: Dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez.
- Dahrendorf, Ralf (1968). Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: RORORO Sachbuch.
- DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antonio Alvaro; VAZ. Alexandre Fernandez (Orgs.). (2008)A Indústria Cultural hoje. São Paulo: Boitempo.
- FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto (2007).O projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente. Piracicaba/SP. UNIMEP. Tese de Doutorado.
- GRÖLL, Joannes (1975). Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt: Suhrkamp.
- GRUSCHKA, Andreas (1998). Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büche der Pandora.
- GRUSCHKA, Andreas (1994). Bürgerliche Kälte und Pädagogik: moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar: Büche der Pandora.
- GRUSCHKA, Andreas (2002). Didaktik: das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büche der Pandora.
- GRUSCHKA, Andreas (2006). Wozu Pädagogik. Wetzlar: Büche der Pandora.
- GRUSCHKA, Andreas (2005). Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurter Beitrage zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte N.5. Frankfurt/M : Johann Wolfgang Goethe-Universitaet.
- GRUSCHKA, Andreas et.al. (2003).Innere Schulreform durch Kriseninduktion?. Frankfurter Beitrage zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte N.4. Frankfurt/M : Johann Wolfgang Goethe-Universitaet.
- GRUSCHKA, Andreas. (2007) *Was ist guter Unterricht?Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung*.in: Pädagogische Korrespondenz. Heft 36: 10-43.

GRUSCHKA, Andreas. (2006). *Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 35:5-22.

GRUSCHKA, Andreas. (2005). *Heinz-Joachim Heydorn und Herwig Blankertz: eine Kontaktaufnahme*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 34:5-7.

GRUSCHKA, Andreas. (2004). *Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 32:5-35.

GRUSCHKA, Andreas. (2003). *Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 30:71-79.

GRUSCHKA, Andreas. (2000). *Alles muss besser werden, aber eigentlich ist alles egal. Über Modernisierungsphantasien und die Schwere einer irrationalen Einrichtung der fortgeschrittenen Gesellschaft*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 25:5-24.

GRUSCHKA, Andreas. (2002). *Unvermeidbar und ohnmächtig – Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 28:5-31.

GRUSCHKA, Andreas. (2001) *Ordnung muss sein! Wie verändert sich die Erziehungsfunktion der Schule?* In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 27:58-73.

GRUSCHKA, Andreas. (1995). *Adornos Relevanz für die Pädagogik*.in.

SCHWEPPENHAEUSER, Gerhard (Hrsg.). (1995). *Zoologie im Spätkapitalismus. Zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*. Darmstadt: WS Buchgesellschaft.

GRUSCHKA, Andreas. (1989). *Schulkurzschlüsse bei Verkürzen und ihre mögliche Pointe*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 05: 37-43.

GRUSCHKA, Andreas. (1988). *Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 04:5-21

GRUSCHKA, Andreas; RÜDEL, Günter. (1988). *Die Verlängerung oder Verkürzung von Schul- und Ausbildungszeiten*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 02:29-39.

GRUSCHKA, Andreas. (1987). *Die Aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 01:5-18.

GRUSCHKA, Andreas; BREMER, Rainer. (1987). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 01: 19-33.

- HEYDORN, Heinz-Joachim (1980 a) Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische schriften. Band 1. Frankfurt: Syndikat.
- HEYDORN, Heinz-Joachim (1980 b). Über den Widerspruch Von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische schriften. Band 2. Frankfurt: Syndikat.
- HEYDORN, Heinz-Joachim (1980c) Ungleichheit für alle. Zur neue Fassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische schriften. Band 3. Frankfurt: Syndikat.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor (2003). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt: Suhrkamp, 2003 (trad.Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 / tradução da edição de 1969 da Editora Fischer, de Frankfurt).
- HORKHEIMER, Max (1973). Teoria Crítica I.. São Paulo: Perspectiva.
- JAEHN, Lisete. Educação para emancipação em Adorno. Passo Fundo/RS: Editora da UPF, 2005.
- KADELBACH, Gerd (Hrgs) (1970). Theodor Adorn. Erziehung zur Muendigkeit – Vortraege und Gespraechе mit Hellmut Becker:1959-1969: Frankfurt: Suhrkamp.
- LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César G. da; PUCCI, Bruno. (ORGs). (2001). Teoria Crítica, ética e educação. São Paulo: Editora UNIMEP e Editora Autores Associados.
- LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco.(1995) Ética, Estética e Cotidiano. Piracicaba.SP: EDITORA UNIMEP.
- LEO MAAR, Wolfgang. (1995). À guisa de introdução. Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- MATTHES-NAGEL, Ulrike (1982). Objektiv-hemeneutische Bildungsforschung.in: MATTHES-NAGEL, Ulrike *Latente Sinnstrukturen und objektive Hermeneutik. Zur begrundung einer Theorie der Bilddungsprozesse*. München: Minerva Verlag.
- NEGT, Oscar. Der Soziologe Adorno. (1995). in: SCHWEPPEHAEUSER, Gerhard (Hrsg). *Soziologie im Spaetkapitalismus: zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*. Darmstadt: WBS Buchgesellschaft.
- NOBRE, Marcos. Dialética negativa de Theodor W. Adorno. São Paulo. Iluminuras. 1998.
- ÖVERMANN, Ulrich ET. AL. (1979). Die Metodologie einer “objektiven Hermeneutik” und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in der Sozialwissenschaften. In. Soeffner,

H-G (Hg): Interpretative Verfahren in den Sozial-und Textwissenschaften. Stuttgart: WK, 352-433.

ÖVERMANN, Ulrich (1983). Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis zur Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: L. v. FRIEDEBURG/J. HABERMAS (Hrsg.), *Adorno-Konferenz 1983*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

ÖVERMANN, Ulrich (1981). Fallrekonstruktion und strukturgeneralisierung. Frankfurt/M. Download-Datei:<http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hemeneu>.

ÖVERMANN, Ulrich (1986). Kontroverse über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Problema und Missverständnisse in der Rezeption der "objektiven Hemeneutik". In.: AUFENANGER und LENSEN (HG). *Handlung und sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hemeneutik*. München.

ÖVERMANN, Ulrich (2004). Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: Gruschka, A./U. Övermann (Hrsg.). *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*, Wetzlar: Büchse der Pandora 2004, 189-234.

PAFFRATH Hartmut (Hrsg.) (1987). *Kritische Theorie und Paedagogik der Gegenwart*. Weinheim.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA; José Divino da.(ORGs).(2007). *Introdução à Filosofia. Temas contemporâneos e história*. São Paulo: Ed. Avercamp.

PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (ORGs). (2007). *Dialética Negativa, estética e educação*.Campinas: Alínea.

PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da. (ORGs). *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

PUCCI, Bruno. (Org.).(1994). *Teoria Crítica e educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis e São Carlos.SP: Vozes e Ed.UFSCAR.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Alvaro; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. (ORGs). (1998). *A educação danificada. Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis: Vozes.

RAITHEL, Jürgen; MANSEL, Jürgen (Hrgs)(2003).*Kriminalität und Gewalt im Jugendalter . Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich*. Jugendforschung. Berlin: Juventa.

- RAMOS DE OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antonio Alvaro; Pucci, BRUNO. (ORGs). (2001). Teoria Crítica, estética e educação. São Paulo: Editora UNIMEP e Editora Autores Associados.
- SAHMEL, Karl-Heinz (1988). Die Kritische Theorie: Bruchstueck. Wurzburg.
- SCHWEPENHAEUSER, Gerhard.(2003). *Theodor W. Adorno zur Einfuehrung*. Hamburg.: Justus Verlag.
- SCHWEPENHAEUSER, Gerhard (Hrsg). (1995). Zoziologie im Spätkapitalismus. Zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos. Darmstadt: WS Buchgesellschaft.
- SAHMEL, Karl-Heinz (1987). Bemerkung zum Kritik-Begriff einiger Konzeptionen Kritischer Paedagogik. Frankfurt: Paedagogischer Rundschau.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (1974). Dialiektische Paedagogik. Muenchen.
- SCHNAEDELBAHR, Herbert. Dialektik als Vernunftskritik. Zur konstruktion des RAtionalen bei Adorno. In.: L. v. FRIEDEBURG/J. HABERMAS (Hrsg.) (1983). *Adorno-Konferenz*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- THEUNISSEN, Michael (1983). Negativität bei Adorno. In: L. v. FRIEDEBURG/J. HABERMAS (Hrsg.), *Adorno-Konferenz 1983*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- TIEDMANN, Rolf. Theodor Odorno: Ontologie und dialektik – Vorlesungen 1960-1961. Frankfurt: Suhrkamp.
- TISCHER, Michael (1988). Objektive Hermeneutik nach Ulrich Övermann. Institut für Pädagogik und Gesellschaft. Referat. Stapelfelder Tagung. November.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira (2007b). *Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o Currículo*. Belo Horizonte. Educação em Revista. N.45. Junho. 2007:223-248.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira (2006). A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. Belo Horizonte: Puc Minas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Relatório de Pesquisa. WWW.meduc.pucminas.br.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira, MATIAS, Virginia Coeli Bueno de Queiroz, PERDIGÃO, Denise (2006). Para fazer diferente: possibilidades de currículo emancipatório em Theodor Adorno. VII Colóquio sobre Questões Curriculares – III Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões Curriculares. Porto/PT. Anais – textos completos.

VILELA, Rita Amélia Teixeira (2006). Theodor Adorno: críticas e possibilidades da escola e da educação na contemporaneidade. Congresso Internacional a Indústria Cultural hoje. UNIMEP. Piracicaba/SP. Anais – textos completos.

VILELA, Rita Amélia Teixeira, MATIAS, Virginia Coeli Bueno de Queiroz, PERDIGÃO, Denise (2005). Pensar currículo com Theodor Adorno. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Belo Horizonte/MG. UFMG e PUC Minas. Anais – textos completos.

VILELA, Rita Amélia Teixeira (2005). Educação Inter e transcultural: lições da Teoria Crítica para o Currículo. II Congresso Internacional de Políticas e práticas curriculares. João Pessoa/PB. Anais – textos completos.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos*. In: MAFRA, Leila de Alvarenga e TURA, Maria de Lourdes Rangel. Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais. (2005). Rio de Janeiro: Quartet.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A Função Social da Escola na Teoria Crítica : apontamentos para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer. UNIMEP. Piracicaba/SP, 2004. Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação – Publicação restrita.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NOACK, Juliane (2008). *A pesquisa sociológica “hermêutica objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas*. 31ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu/MG – 19 – 23 de outubro): ANAIS em Textos completos.CDROM / ou [WWW.anped.org.br/31ª/Reunião Anual/trabalhos apresentados](http://WWW.anped.org.br/31ª/Reunião%20Anual/trabalhos%20apresentados).

VILELA, Rita Amélia Teixeira; MALETA, Ana Paula Braz (2008). *Theodor Adorno: a desnaturalização das diferenças na escola*. Congresso Internacional Teoria Crítica e Inconformismo (UFSCar/SP – 8 a 12 de setembro): ANAIS. Textos Completos. CDROM.

VILELA, Rita Amélia Teixeira (2008). *Teoria Crítica e pesquisa empírica na educação: Metodologia “hermenêutica objetiva” para análise da escola contemporânea*. . Congresso Internacional Teoria Crítica e Inconformismo (UFSCar/SP – 8 a 12 de setembro): ANAIS. Textos Completos. CDROM.

WELLER, Vivian (2007). A hermenêutica como método empírico de investigação. Caxambu/MG. 30 Reunião Anual da ANPEd. GT Filosofia.

WERNET, Andrés (2000). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske u. Budrich Verlag.

WERNET, Andrés (2006). Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Band n.684.

WIGGERSHAUS, Rolf. A escola de Frankfurt. História, desenvolvimento teórico, significação política. (2002). Rio de Janeiro: DIFEL..

ZAMORA, José Antonio. TH.W. Adorno. Pensar contra a barbárie. (2008). São Leopoldo: Nova Harmonia.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Theoria Crítica e epistemologia (2007). O método como conhecimento preliminar. Goiania: UFG.

ZUIN, Antonio Alvaro; Pucci, Bruno; Ramos de Oliveira, Newton. (ORGs) (1999). Adorno. O poder educativo do pensamento crítico, Petrópolis: Vozes.

ZUIN, Antonio Alvaro; PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. (ORGs) (2004). Ensaios frankfurtianos. São Paulo: Cortez..

Anexos:

Anexo 1:

Carta enviada aos PPGEs solicitando informações para a pesquisa



PUC Minas - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a)

Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com apoio do CNPQ e do DAAD (Serviço alemão de Intercâmbio Acadêmico), estou desenvolvendo a seguinte pesquisa: A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 a 2005.

A pesquisa objetiva verificar a presença da epistemologia de Adorno e Horkheimer na análise e discussão da função e desafios da escola na sociedade contemporânea.

Na Alemanha, pretende verificar a recuperação da Teoria Crítica, em especial a contribuição de Adorno e Horkheimer, a partir de 1995, para orientar pesquisas empíricas sobre a relação dialética entre escola e a sociedade, verificada especialmente no Instituto de Educação da Universidade de Frankfurt e representada num grupo de pesquisa, sediado do Departamento de Pedagogia para a Escola Básica e Secundária.

No Brasil, pretende verificar quais as dimensões da epistemologia de Adorno e Horkheimer estão sendo apropriadas na área da educação. Pretende levantar como essa epistemologia está presente no debate ampliado sobre as questões da educação na sociedade contemporânea e, se e como, essa epistemologia tem orientado pesquisas empíricas sobre dimensões e problemas da prática pedagógica e dos processos escolares, em escolas de ensino fundamental e médio. Para a pesquisa precisamos:

- 2) Levantar, classificar e analisar um conjunto da produção acadêmica brasileira, que ao discutir temas da educação revela sua identificação com a Teoria Crítica: livros, artigos de periódicos da área da educação, textos em anais de eventos, dissertações e teses, visando:

- Destacar a dimensão de análise tomada da Teoria Crítica: identificar as dimensões epistemológicas em que se apóiam – a filosofia ou a sociologia;
- Levantar e sistematizar os temas tratados e as formas de abordagem – quais reproduzem um diálogo da Teoria Crítica com questões educacionais apenas na perspectiva de argumentação teórica com base nos autores referenciados, e quais delas discutem evidências de pesquisas empíricas com base na epistemologia da Teoria Crítica.

Assim solicito que divulgue a realização da pesquisa junto aos professores do Programa com meu pedido de responderem a este e-mail com as seguintes informações.

- Nome do professor que trabalha com Adorno e Horkheimer como aportes teóricos para suas pesquisas ou
- Nome do professor que indica Adorno e Horkheimer como aportes teóricos para as pesquisas de alunos
- Produção do Programa com apoio nos teóricos acima referidos. Livros, dissertações, teses e artigos.

Este procedimento se tornou necessário, uma vez que as buscas feitas com os recursos viabilizados pela internet (Portal Capes, entrada em sites dos PPGEs, e outros) bem como levantamentos em catálogos de editoras, resultou pouco produtiva. Acredito que o material organizado até agora não corresponde, ainda, à produção nacional que desejamos analisar.

Contando com sua ajuda,
Agradeço antecipadamente

RITA AMELIA TEIXEIRA VILELA
Professora do Programa de Pós-graduação da PUC Minas

Obs. Os e-mails devem ser enviados para gt14pucmg@pucminas.br

ANEXO 2:

Produção analisada

Obras de referência para análise

Revistas – números especiais:

Cadernos CEDES. N.54, 2002: Indústria Cultural e Educação

Educação e Sociedade. N.83, Volume 24 – Agosto, 2003: Dossiê “Adorno e Educação”

AVERCAMP – EDIÇÕES ESPECIAIS

Carvalho, Alonso Bezerra; Silva, Wilson Carlos Lima da(ORGs.) Sociologia e Educação: Leituras e interpretações. . São Paulo: Avercamp. 2006.

Pagni, Pedro Angelo;Silva; José Divino da.(ORGs). Introdução à Filosofia. Temas contemporâneos e história. São Paulo: Ed. Avercamp. 2007

(falta a lista de textos por publicação)

Livros Analisados (na ordem cronológica de edição)

- 1) Pucci, Bruno. (Org.). Teoria Crítica e educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis e São Carlos.SP: Vozes e Ed.UFSCAR, 1994.
- 2) Pucci, Bruno; Zuin, Antonio Alvaro; Ramos de Oliveira, Newton. (ORGs). A educação danificada. Contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis: vozes, 1998.
- 3) Zuin, Antonio Alvaro; Pucci, Bruno; Ramos de Oliveira, Newton. (ORGs). Adorno. O poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2000*.
- 4) Ramos de Oliveira, Newton; Zuin, Antonio Alvaro; Pucci, Bruno. (ORGs). Teoria Crítica, estética e educação. São Paulo: Editora UNIMEP e Editora Autores Associados, 2001**.

- 5) Lastória, Luiz Antonio Calmon Nabuco; Costa, Belarmino César Guimarães da; Pucci, Bruno. (ORGs). Teoria Crítica, ética e educação. São Paulo: Editora UNIMEP e Editora Autores Associados, 2001**.
- 6) Pucci, Bruno; Lastória, Luiz Antonio Calmon Nabuco; Costa, Belarmino César Guimarães da. (ORGs). Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz. São Paulo: Cortez, 2003***.
- 7) Zuin, Antonio Alvaro; Pucci, Bruno; Ramos de Oliveira, Newton. (ORGs). Ensaio frankfurtianos. São Paulo: Cortez, 2004.
- 8) Jaehn, Lisete. Educação para emancipação em Adorno. Passo Fundo/RS: Editora da UPF, 2005.
- 9) DALBOSCO, C. A. ; FLICKINGER, H-G. (Org.).Educação e maioria: Dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez, 2005.
- 10) Pucci, Bruno; Goergen, Pedro; Franco, Renato (ORGs). Dialética Negativa, estética e educação.Campinas: Alínea, 2007.
- 11) Zanolla, Silvia rosa Silva.Theoria Crítica e epistemologia. O método como conhecimento preliminar. Goiania: UFG. 2007.
- 12) Durão, Fábio;Zuin, Antonio Alvaro; Vaz, Alexandre Fernandez. A Indústria Cultural Hoje.São Paulo: Boitempo, 2008.

Teses analisadas

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto Ferreira O projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente. 2007. Piracicaba/SP. UNIMEP. Tese de Doutorado.

Simone Hewig Hasse. A questão da formação dos professores de Educação Infantil à luz da Teoria Crítica. 2004. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

IRIZELDA MARTINS DE SOUZA E SILVA. A CLASSE DOCENTE VAI AO PARAISO: DA ARTE DE CAPACITAR OS MESTRES PELA SENSIBILIZAÇÃO. 2001. 0 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ANEXO 3:

Referências Bibliográficas para as discussões com a equipe em Frankfurt

Benner, Dietrich (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Benner, Dietrich (2005). *Allgemeine Pädagogik*. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Claussen, Detlev (2003). *Theodor W. Adorno. Ein letztes Genie*. Fischer Verlag, Frankfurt/M.

Combe, Arno e Helsper, Werner (2001). *Pädagogische Professionalität - Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. (N.1230).Frankfurt/M.

Dörpinghaus, Andreas, Poenitsch, Andreas, Wigger, Lothar (2006). *Einführung in die Theorie der bildung*. WBG Wissenschaftliche. Darmstadt.

Fechler, Bernd, Lieberz-Gross, Till. Hrsg (2001). *Erziehung nach Auschwitz in der Multikulturellen Gesellschaft*. Juventa Verlag. Weinheim und München

Gruschka, Andreas . Hrsg. (2005). *Fotografische Erkundungen zur Pädagogik*. Büchse der Pandora. Wetzlar.

Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut. *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung* (2005). Juventa Verlag. Weinheim und München.

Kreimer, Klaus (Herausgeber) (2005). *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. . Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. (N.1459). Frankfurt/M.

Oelkers, Jürgen (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Rittelmeyer, Christian, Parmentier, Michael. Einführung in die pädagogische Hermeneutik (2001). WBG/Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Tenorth, Heinz-Elmar (1994) ALLE ALLES ZU LHEHREN: Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. WBG/Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Tenorth, Heinz-Elmar (2000) .Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Grundlagentexte Pädagogik. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Türcke, Christoph.(1986) Vermittlung als Gott. Dietrich zu Klampen Verlag. Lüneburg.

Von Hentig, Hartmut (2007).Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Beltz Taschenbuch.Weinheim, Dasel, Berlin.

Wagenschein, Marti (1980). Naturphänomene sehen und verstehen. Klett Verlag.Stuttgart.

Wernet, Andreas (2006) Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen.
Kohlhammer Urban Taschenbücher. Stuttgart.
(Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft - Band. 24)

Wernet, Andreas (2000) Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Leske+Budrich. Opladen.

Winkler, Michael.(2005) Kritik der Erziehung. Der sinn der Erziehung. Kohlhammer Verlag