

# TEORIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Hans-Georg Flickinger\*

**Resumo:** O recurso a alguns motivos, que levaram Max Horkheimer a elaborar sua Teoria Crítica, providencia o fio condutor para apontar alguns dos pressupostos mais questionáveis da Pedagogia hoje em voga, a qual se alimenta dos impulsos por esse autor, assim chamada de Teoria Tradicional. Entre as falhas mais graves dessa teoria no contexto pedagógico constam a virada empirista, o conceito ambíguo de competência e a cegueira referente ao enraizamento das diretrizes pedagógicas no *status quo* da sociedade (neo)liberal. É a partir da legitimação do olhar crítico, defendido por Horkheimer, que se propõem algumas correções profundas na construção do espaço pedagógico.

**Palavras-chave:** Teoria tradicional. Teoria crítica. Pedagogia de aceitação. Pedagogia de resistência. Max Horkheimer.

## *Critical theory, education and diversity*

**Abstract:** *Going back to some motives which caused the elaboration of Critical Theory, we gain an idea of some of the most questionable presuppositions of actual Pedagogy, a Pedagogy that got its impulses from a scientific conception called by Max Horkheimer Traditional Theory. Within the most serious failures of this theory, he identifies the empiristic turn, an ambivalent concept of competition and the blindness of the modern pedagogical framework in respect of its compromise with the actual status of (neo)liberal society. Its within this critical perspective of Horkheimer that will be proposed some profound corrections of the pedagogical space.*

**Keywords:** *Traditional theory. Critical theory. Pedagogy of acceptance. Pedagogy of resistance. Max Horkheimer.*

---

\* Jurista e Doutor em Filosofia pela Universidade de Heidelberg; Professor emérito na Universidade de Kassel; atualmente continua apoiando a cooperação entre a Universidade de Kassel e as Universidades do Sul do Brasil; Rua Washington Luiz, n. 1403, Apto 238, Centro, 90010460, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; zarameurs12@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Meu tema insere-se no projeto de modernização da sociedade, que vem preocupando a Pedagogia desde os anos 1980. Ele coloca questões novas, às quais a Educação precisa reagir repensando suas diretrizes tradicionais. A assimilação da massa crescente do conhecimento, a oferta excessiva e indiscriminada de informações, a promoção ilimitada do consumo material, a perda de consensos ético-sociais básicos, a inércia das tradicionais instituições de formação, a postura predominantemente receptiva de educandos e educadores, a desqualificação acelerada de formações profissionais – eis apenas uns poucos fatos, com os quais os processos formativos se veem confrontados. É natural que, em uma fase como essa, pense-se, antes de tudo, em elaborar modelos novos para “modernizar” o sistema educacional, acompanhando a dinâmica sociocultural presente. Entretanto, nem sempre é necessário procurar ideias novas para reagir à altura do tempo. Às vezes, vale a pena também recuperar ideias do passado ainda pouco aproveitadas. Perdidas de vista, elas podem ser reatualizadas e levadas a entender o cenário atual em sua complexidade ideológica e prática.

Ao recorrer, portanto, à Teoria Crítica, aposto no aproveitamento de um tipo de pensamento, cuja radicalidade continua assustando o *mainstream* cientificista na Pedagogia. Convicto de que a Teoria Crítica é capaz de responder a questões centrais da educação hodierna, dividirei minha argumentação em três etapas. Primeiro, será preciso lembrar os impulsos originários que levaram à articulação dessa Teoria, para – segundo – desenhar os traços principais da Pedagogia cientificista nas trilhas da assim chamada Teoria Tradicional e indicar – terceiro – o caminho para uma Pedagogia crítica ou, como ela é, por vezes, denominada, *de resistência* ou *emancipatória*. Nesse caso, serão abordadas, também, algumas consequências para a práxis pedagógica em um ambiente sociopolítico cada vez mais difuso.

## 2 AS FONTES DA TEORIA CRÍTICA

Se perguntarmos pelas características da Teoria Crítica de interesse para o campo pedagógico, será oportuno antes lembrar a concepção, contra a qual ela argumenta, pois essa polêmica já indica o gérmen do entendimento específico que a Teoria Crítica opõe ao ambiente pedagógico hoje predominante.

Quando se fala em Teoria Crítica, é natural remeter ao famoso ensaio de Horkheimer (1992), intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Opondo-se ao cientificismo puro da Teoria por ele chamada de Tradicional, o filósofo destaca falhas

dessa teoria que afetam também as teorias e práticas pedagógicas. Entre essas falhas importam, para nós, sobretudo, o critério da consistência teórica, a ideia de objetividade, a racionalidade instrumental e a imediatidade ingênua do acesso à realidade.

Segundo Husserl (apud HORKHEIMER, 1992, p. 237), caracterizou a Teoria Tradicional pela “[...] interconexão sistemática de enunciados na forma de uma dedução sistemática uniforme.” Sua marca é excluir qualquer contradição, pois apenas assim a teoria obteria sua verdadeira validade. É, antes, a primazia da consistência teórica que garantiria a legitimação científica do saber. Tal ideia remete ao modelo cartesiano do *mos geometricus*, isto é, ao ideal das ciências matemáticas, fazendo dele o guia universal para chegar à verdade científica. A Teoria Tradicional preocupa-se, em primeira linha, com sua própria consistência, ou seja, consigo mesma. De modo que, nela, a realidade é vista e abordada a partir dessa necessidade lógica a ela inerente. Em caso extremo, uma eventual contradição entre teoria e realidade levaria não à reformulação da primeira, senão à redefinição da segunda. Trata-se, certamente, de uma consequência típica para as ciências experimentais, que submetem a realidade aos seus critérios teóricos. Isso, no entanto, dificilmente serve às ciências sociais, que tratam da complexa realidade humana, pois, no momento em que elas submetem a realidade social ao modelo experimental de investigação, tal realidade sofre uma paralização e manipulação em nome do critério da consistência teórica.

Em decorrência dessa primazia da consistência teórica, a Teoria Tradicional se preocuparia, segundo Horkheimer (1992), antes de tudo, com a supressão das contradições inerentes à realidade social. Para entender o mundo real, porém, segundo ele, seria necessário atentar às contradições que nele atuam e revelá-las. Por conseguinte, seria somente mediante a descoberta da lógica contraditória reinante na realidade que alcançaríamos a imagem correta desta. Mas como pôr a nu essa lógica? O caminho para isso, Horkheimer (1992) o encontrou na Teoria Crítica de Marx, já que a análise do mundo do capital, realizada por este, segue um fio condutor metodológico oposto àquele da Teoria Tradicional. É que Marx toma a sério a tese defendida pela sociedade liberal, segundo a qual o capital impõe, sem restrição, o seu poder à sociedade como um todo; e descobre, com isso, mediante a análise imanente do desdobramento objetivo do capital, que essa pretensão dominadora não consegue se cumprir em razão, justamente, das contradições sociais dele advindas (FLICKINGER, 1986). Repetindo, podemos dizer que foi com essa descoberta da lógica interna ao capital e seus efeitos na sociedade que Marx viu legitimada a sua tese de que tais contradições caracterizariam, efetivamente, a sociedade liberal.

Pois bem, foi o recurso à teoria marxiana que levou Horkheimer (1992) a entender o seu próprio projeto, enquanto: uma análise *imanente* da realidade social; uma descoberta do que não é tematizado pela teoria; e uma identificação das contradições inscritas na realidade como elementos constitutivos desta. Podemos dizer, portanto, ter sido a adaptação da crítica marxiana ao seu próprio projeto o que possibilitou ao autor a defesa de uma crítica não mais meramente ideológica. Com o que se constata, o quanto a herança deixada por Marx se tornou um dos referenciais imprescindíveis à compreensão do cerne da Teoria Crítica.

Outra falha da Teoria Tradicional, apontada anteriormente, refere-se ao seu compromisso com a ideia da objetividade científica. Ela alimenta a epistemologia positivista que, nas trilhas da tradição cartesiana, faz da razão humana a instância última de legitimação científica do saber. À razão, assim compreendida, é atribuída uma autossuficiência que reduz a realidade a um mero objeto de conhecimento. Supõe-se, portanto, um abismo entre esse último e o sujeito conhecedor, um abismo que aposta na possibilidade de um acesso do sujeito do conhecimento à realidade enquanto fato puro, ou seja, independentemente das condições subjetivas do conhecer. Na verdade, o fato de a aplicação desse critério de objetividade científica ter criado resultados importantes nas Ciências Naturais explica, em parte, o interesse das Ciências Sociais em aproveitá-lo também no seu trabalho. O procedimento empírico-quantitativo, por exemplo, na Psicologia, na Sociologia e também na Pedagogia, remete a essa tradição, e trouxe, certamente, resultados bastante inesperados no seu campo. Todavia, mediante ele, as Ciências Sociais não conseguiram resolver o seu problema por excelência, a saber, o de como estabelecer uma relação objetiva entre o sujeito e o ambiente social no qual está inserido. “Não existe nenhuma teoria da sociedade [...] que não incluísse interesses políticos, sobre cuja verdade se deveria decidir [...] novamente mediante a ação e reflexão, ou seja, mediante a atividade histórico-concreta.” (HORKHEIMER, 1992, p. 239). Com várias formulações desse tipo, o autor “coloca o dedo na ferida” da concepção objetivista da Teoria Tradicional. Nas Ciências Sociais – aliás e em última instância também nas Ciências Naturais – não há como falar acerca do objeto de conhecimento como algo *dado*. Muito pelo contrário, o objeto é construído segundo aspectos que não se legitimam pelas regras do procedimento científico, senão por critérios ocasionais. O interesse na investigação, os recursos disponíveis, a aplicabilidade instrumental na práxis e outros fatores ainda, os quais precedem a racionalidade da investigação, determinam a construção do objeto. A ideia da objetividade científica, sobretudo em se tratando da realidade social, terá de considerar, a partir disso, esse ato de objetificação da realidade como condição necessária dela. O que se quer salientar é

que subjazem à ideia de objetividade pressupostos pré-científicos, que não podem ser escamoteados. Para que se entenda a construção do saber científico é, pois, necessário tomar consciência dessa sua proveniência recalcada, sem a qual o conhecimento da realidade social ficaria cego. Além disso, esse recurso de Horkheimer (1992) à figura do recalque – conceito chave da psicanálise – aponta ao segundo referencial importante na sua articulação da Teoria Crítica.

Na avaliação do filósofo, com a defesa da autonomia da razão pura, a Teoria Tradicional correria o risco de perder de vista o fundamento real da razão – eis sua terceira falha. Pois aquela teoria atribuiria à razão o poder irrestrito de impor ao mundo os seus próprios e exclusivos critérios de construção. Tanto a natureza quanto o ser humano se tornariam, assim, um mero material a serviço dessa razão. Um fato que culmina no gesto dominador de uma *racionalidade instrumental*, que faz do mundo um resultado da construção racional. É, entretanto, a mera fé na razão que alimenta essa convicção, escapando, assim, às diretrizes de uma racionalidade saudável. A própria razão instrumental sofre um defeito grave: como ocorre com o logos, que tem sua origem no mito, a razão encontra seu fundo em algo por ela não dominado, a saber, na fé. Ora, à medida que a razão instrumental finge, assim, poder ignorar seu próprio fundo não racional, ela vê-se ameaçada, e de modo crescente, por ele. Pois, ao negá-lo, ela como que castra a si mesma, enfraquece, e se torna, ademais, cega em relação aos seus próprios limites.

À base desse diagnóstico da razão instrumental, Horkheimer (1992) pleiteia em favor de um conceito de racionalidade, que venha assegurado quanto à sua própria origem. Consequentemente, uma razão esclarecida deveria debruçar-se sobre si mesma, de modo a reconhecer os limites de seu poder. Somente assim ela descobriria a íntima dependência que tem quanto à realidade social, da qual faz parte. Com isso, a Teoria Crítica proposta por ele passa a entender a deformação instrumental da razão como característica constitutiva da atual sociedade liberal, ou seja, do capitalismo avançado. Seria, pois, a falta de uma autorreflexão ativa, que tornaria ingênua a Teoria Tradicional frente a um mundo em si complexo e em grande parte contraditório. Uma das expressões dessa ingenuidade da cientificidade moderna, seria ainda, segundo Horkheimer (1992), o fato de a razão instrumental poder acreditar ser-lhe possível desresponsabilizar-se pelos efeitos nocivos de seu império. E, aqui, novamente, foi com um olhar que nasceu a partir de dentro da Teoria Tradicional, que o filósofo passou a revelar esse seu outro déficit, cujo reconhecimento levaria a evitar o conflito ideológico de posições entre si incompatíveis.

Chegando, enfim, à quarta das falhas referidas da Teoria Tradicional, percebe-se a proximidade da Teoria Crítica à postura hermenêutica. A imediatidade do acesso à realidade, defendida pela Teoria Tradicional, pressupõe – como já mencionado – que o mundo se apresente a nós como é em si mesmo, independente da perspectiva trazida pelo homem. Como os “fatos” devem fundamentar a veracidade da argumentação, nessa teoria, cabe a ela tomá-los como instância inviolável de legitimação do saber. Vive desse pressuposto, por exemplo, a famosa “Lógica da Investigação” de Popper (1975), já que nela não é concebida nenhuma interferência humana, a fim de não se ver minada a cientificidade do saber.

Contrariando essa concepção, a Teoria Crítica defende a tese de que qualquer percepção da realidade implica sua interpretação. Sabe-se, por exemplo, que a mais completa coletânea de fatos ou dados não traz, em si e por si só, um sentido. Para adquirir sentido, a coletânea precisa da interpretação do pesquisador, a qual o inscreve nela. Os fatos supostamente puros servem apenas, desde sempre, como material na busca de um sentido, cuja orientação se define a partir dos interesses em jogo. Tais interesses resultam, por sua vez, tanto de experiências passadas quanto de expectativas referentes ao futuro dos intérpretes. O horizonte histórico do intérprete e suas projeções de futuro fazem parte imprescindível do processo interpretativo; e nem aquele nem estas podem ser refutados sob a pecha de serem fatores irracionais. Porque o interesse no passado depende do anseio referente ao futuro; e vice-versa, as projeções do futuro dependem da interpretação que se faz do passado. Os interesses que subjazem ao saber se articulam, na verdade, somente à base desse círculo hermenêutico. Confirma-se, assim, mais uma vez, que subjacente à racionalidade há sempre um fundo pré-racional. Este, pode-se dizer, é o grande motivo de escândalo da Teoria Crítica para a Teoria Tradicional.

Nessa curta exposição da diferença entre a Teoria Tradicional e a Teoria Crítica contentei-me com as poucas notas referentes ao berço da argumentação de Horkheimer (1992), deixando de lado as diferenciações e modificações por ela sofridas ao longo da segunda parte do século passado. Estas, ademais, não alteraram o núcleo essencial da teoria, não sendo, portanto, para o nosso contexto, necessário expô-las detalhadamente.

### **3 A PEDAGOGIA NAS TRILHAS DA TEORIA TRADICIONAL**

À medida que a corrente principal da Pedagogia hodierna segue o caminho traçado pela Teoria Tradicional, ela incorre no risco de reproduzir as falhas da última.

A esse respeito, discutirei, aqui, cinco itens apenas, que me parecem, no entanto, bastar para evidenciar tal risco. São eles: a busca e a afirmação de um referencial normativo; a receptividade como postura de aceitação; o conceito de competência; a virada empirista e a aposta na estratégia da inclusão.

Em busca de orientações unívocas em uma rede social cada vez mais diversificada, a Pedagogia vem desenvolvendo um múltiplo crescente de propostas. O espectro resulta das demandas frente à diversidade de desafios socioeconômicos. É difícil satisfazê-las; dificuldade esta que aumenta, à medida que a sociedade atribui à Educação grande parte da responsabilidade quanto à solução de seus problemas. Espera-se da Pedagogia uma concepção transparente e efetiva, para levar a termo uma das tarefas sociais mais difíceis, que, nas palavras de Kant, é a arte de educar; e se atribui a ela, sobretudo, a elaboração de normas unívocas de orientação. Mas o que se pergunta é como seria possível fundamentar tais normas.

Em princípio, existem duas opções para tal, frente ao *status quo* do sistema social: uma afirmativa e outra crítica. A primeira, que é a da Pedagogia em voga (e tratarei somente dela neste parágrafo), prevê a articulação e a defesa de uma concepção compatível com a realidade sociocultural vigente, logo, legitima-se a partir de premissas que fecham com o espírito da sociedade atual. Trata-se de uma opção, cuja sustentação se encontra na aceitação de critérios considerados objetivos e, por isso mesmo, inquestionáveis, dos quais deveriam ser deduzidas as diretrizes pedagógicas. Nesse caso, bastaria cuidar da consistência teórica de uma determinada concepção diante do *status quo* da realidade, para se conseguir repelir outras alternativas. Essas características, em meu entender, podem ser interpretadas como pertencentes ao que se entende sob o termo *ideologia*. Eu explico.

Sem entrar em detalhes acerca do debate em torno do conceito de ideologia, mencionarei três critérios apenas que o caracterizam: a fê na validade das premissas escolhidas de uma posição teórica; a cegueira referente ao enraizamento das premissas no *status quo* da sociedade e a pretensão normativa da teoria mesmo diante de experiências opostas. Conclui-se que a concepção pedagógica em voga corre o risco de funcionar como ideologia, já que se põe em defesa do *status quo* da sociedade em que nasceu. A atratividade dessa concepção é bastante óbvia, à medida que – ao prover diretrizes de orientação unívocas dentro de um cenário pedagógico complexo – oferece, com isso, não apenas segurança imediata aos seus operadores, mas também restringir a responsabilidade institucional destes.

Contudo, apesar dessas vantagens, os custos pedagógicos dessa primeira opção são elevados demais, pois sua função integradora no sistema político-social fa-

vorece, em especial, a tendência de reduzir o processo educativo ao mero adestramento de educandos, no intuito de entrosá-los tanto no ambiente social quanto no político e econômico. Trata-se, aqui, na verdade, de uma Pedagogia de aceitação, cuja finalidade consiste em habilitar os educandos a se situarem da melhor maneira possível dentro do sistema como este se encontra, dado. Em vez de procurar ver o que se passa por trás dos fenômenos como estão e buscar alternativas para o seu projeto de vida e de formação, os jovens contentam-se em consumir o que se lhes apresenta como promessa de saber e de satisfação pessoal. Não pode surpreender, portanto, que a *event-society* se torne o seu espaço preferido na prática dessa postura meramente receptiva, que foi, afinal, a única que lhes ensinaram. De fato, a Pedagogia de aceitação despreza conceitos como crítica, utopia, *hiponoia* e luta por alternativas, fazendo do processo educativo um caminho de acomodação às condições dadas. Quem não se integra nas normas vigentes diminui a chance de participar nos benefícios da sociedade presente. E são, entre outros, os membros de subculturas juvenis e de projetos alternativos de convívio social que o atestam em suas atitudes (ROSZAK, 1972).

Outra expressão marcante, que assinala a precariedade do sistema atual da educação, encontra-se no conceito de competência. Quando se fala acerca da competência, pode-se ter em mente dois significados. Por um lado, uma pessoa competente dispõe de um potencial próprio, cuja realização – por analogia à relação grega entre *dynamis* e *enérgeia* – compete à educação. A ideia de formação, defendida por Humboldt, recorre justamente a esse significado (FLICKINGER, 1998). Por outro lado, porém, usa-se o conceito de competência em termos mais técnicos, quando se fala a respeito da habilidade aprendida para realizar uma tarefa, sem vincular a tal habilidade o potencial intrínseco da pessoa que realiza a tarefa. Pode-se dizer que, muito raramente, essa competência é vinculada ao referido potencial intrínseco à pessoa; ela fica, em geral, a um nível superficial, sem ativar as potencialidades internas aos indivíduos. Na Educação, a preocupação com os currículos é um exemplo claro dessa situação. Pois, sem o respeito pelas condições individuais dos envolvidos, os currículos formulam exigências de qualificação de ordem técnica, ignorando interesses e preferências individuais. Pode-se, nesse caso, falar em um significado técnico-burocrático da competência, cujo sucesso se define pelo cumprimento das exigências legais da formação. Ao aderir a essa concepção técnico-burocrática da competência, o sistema pedagógico hodierno perde de vista a primeira conotação referida, que aponta ao potencial do formando. O fato de os debates pedagógicos se preocuparem demasiadamente com questões curriculares reforça a tendência geral, na concepção atual da educação, de submeter os processos formativos ao referido espírito formal-burocrático.

Eu mesmo nomeei enquanto uma *virada empirista*, na Pedagogia, o avanço de métodos que apostam nos fatos empíricos como base exclusiva do conhecimento. É verdade que tanto as pesquisas quanto a legitimação de novos modelos pedagógicos preferem apoiar sua argumentação em dados empíricos, os quais tomam como espelho da realidade. Espera-se evitar, desse modo, tanto o recurso a ideias meramente abstratas na elaboração de processos educativos quanto a susceptibilidade à ideologização, que elas trariam em si. O que hoje prevalece, portanto, é uma perspectiva epistemológica que visa garantir a cientificidade da Pedagogia, concebendo-a como ciência baseada na empiria.

Contudo, a defesa dessa opção não conseguiu, até hoje, rebater a crítica no que se refere a seu pressuposto inevitável, porém insustentável. Porque, tomado ao pé da letra, o método que confia única e exclusivamente na base empírica do saber científico precisa partir como que de uma tábula rasa, a qual se iria povoando, passo a passo, das percepções dos fenômenos dados pelos sentidos; percepções cujo ordenamento teórico levaria, afinal, à experiência propriamente dita. É óbvio que essa noção exige a neutralidade dos dados percebidos que, somente no decorrer do tempo, adquirem diferenciação valorativa. Sabe-se, no entanto, que a própria percepção é um ato dirigido pela atenção da pessoa. Ela depende da orientação pessoal do sujeito que percebe, orientação que age na determinação do que, a seguir, torna-se experiência. A base da percepção subjaz, portanto, ao ato de perceber, logo, à experiência ela mesma, antecedendo a toda a sua construção. Pode-se dizer que, analogamente à suposta neutralidade valorativa da sociedade liberal hodierna, o acesso empírico à realidade trabalha com a ilusão de sua neutralidade frente à diferenciação real de valores, que agem na construção do saber científico. A correção desse equívoco da referida *virada empirista* é, portanto, uma outra tarefa da Pedagogia crítica, que não se compromete com o *status quo* da sociedade.

O último escrúpulo por mim mencionado frente à Pedagogia em voga tem a ver com o discurso em favor da inclusão educativa. Mesmo que haja razões abstratas em favor dessa diretriz, sua realização leva a efeitos duvidosos. A ideia por si só parece ser válida, na medida em que tenta abrir o acesso ao sistema formativo para todas as camadas sociais. No entanto, com a orientação dada pela Pedagogia de aceitação, ela significa a inclusão na normatividade do *status quo*, fazendo do processo pedagógico o meio para entrosar os educandos – e os educadores – na lógica social vigente. A condição disso é o desprezo dos diversos potenciais individuais e a submissão dos envolvidos a exigências a eles alheias, e, em primeira linha, às exigências colocadas pelo espírito socioeconômico em vigor. Para usufruir do sistema formativo atual,

torna-se necessário adequar-se aos seus critérios. No caso da Pedagogia de aceitação, isso significa, em especial, postergar as próprias preferências pessoais, um fato que leva também à supressão de projetos alternativos de vida. A política de inclusão faz com que o atual sistema formativo favoreça a continuidade e até mesmo o fortalecimento do *status quo* sociopolítico. Pode-se dizer que essa política abre um caminho perigoso, pois inibe, ou pelo menos dificulta, a crítica e a articulação de alternativas. Em vez de estimular o espírito inovador, seu lema encontra-se na formulação de que “esse sistema é sem alternativa”.

#### **4 A PEDAGOGIA CRÍTICA – UMA CORREÇÃO NECESSÁRIA**

Algumas das falhas principais da Pedagogia que segue, ainda hoje, as trilhas da Teoria Tradicional, foram caracterizadas no parágrafo anterior. Elas servirão, a seguir, como fio condutor no ensaio de legitimação das correções reivindicadas pela chamada Pedagogia crítica ou, nas palavras de Adorno (2003), pela Pedagogia emancipatória alinhada à Teoria Crítica. A exposição de suas linhas principais lembrará alguns argumentos conhecidos na história da Pedagogia como ciência (RITTER; GRÜNDER, 1989).

A Teoria Crítica polemiza contra a Pedagogia Tradicional porque esta se apoia em um marco normativo supostamente incondicional. De fato, a história mostra períodos em que a Pedagogia foi tratada, por exemplo, como se fosse uma ética aplicada (ver, entre outros, a Pedagogia de Herbart). No entanto, normas éticas – para explorar esse exemplo – não caem do céu, ao contrário, estão enraizadas na realidade sócio-histórica, de que se arrancam, e são por ela mediatizadas. A Teoria Crítica lembra esse fato. Ao invés de aceitar tais normas como se fossem naturais, ela leva a Pedagogia a atentar-se da raiz delas. Somente descobrindo e aceitando sua própria dependência quanto a pressupostos que ela mesma não pode legitimar, a Pedagogia pode evitar o risco de tornar-se ideológica. Pode-se dizer, também, que a Pedagogia como ciência se apoia sobre um fundo normativo, que expressa o espírito sócio-histórico de que se arranca, espírito que sofre modificações sucessivas e que obriga, por isso, a Pedagogia a reagir a estas. Tem-se, então, que, descobrindo isso para si mesma, a Teoria Crítica tende a corrigir toda a tentativa de submeter a Pedagogia a princípios últimos e inquestionáveis. Se quiser emancipar-se de seja lá qual for a camisa de força ideológica, a Pedagogia deverá tomar consciência de seu entrosamento histórico e social. Como ocorre com as projeções de futuro, que nascem a partir de determinada interpretação do passado – e vice versa, com as interpretações do passado, que se

fundamentam na antecipação de um futuro desejado –, a Pedagogia somente consegue se emancipar e pensar em alternativas utópicas quando descobre a fonte histórico-ideológica, da qual se alimentava antes.

Outra correção indicada: por mais importante que seja a apropriação da matéria nas várias disciplinas, o processo educativo não se esgota nisso. Se a educação se satisfizesse com a tarefa de passar a matéria disciplinar para os educandos, ela os levaria a aceitar passivamente, como verdadeiro, o que lhes é apresentado. Nesse caso, somente os resultados seriam importantes; sua elaboração como processo intelectual receberia pouca atenção. Ora, é justamente isso que a Pedagogia crítica denuncia e recusa: o espírito de acomodação que sustenta tal postura. E o faz opondo-lhe estratégias diferentes, entre as quais se destaca a análise imanente das posições tratadas como verdadeiras; estratégia exigente, certamente, pois obriga o educando a assumir a perspectiva da posição oferecida, tomando a sério a sua lógica de argumentação. Ao revelar, desse modo, as possíveis inconsistências da posição experimentada, ela legitima a crítica feita a ela, porque nascida de seu próprio interior. A produtividade dessa estratégia está na possibilidade de construir o conhecimento à base das insuficiências daquele saber apresentado como verdadeiro. Em vez de o espírito crítico contentar-se com o vaivém da oposição entre pressupostos ideológicos incompatíveis, ele extrairá suas forças justamente das falhas da posição criticada por ele estrategicamente assumida. Denunciar as supostas verdades mediante a argumentação que tenta legitimá-las é a *manha* de que o espírito crítico se vale, então. E o que se verifica é que, contra a anterior postura de aceitação, os participantes do processo educativo aprendem a tratar a ciência como processo, que lhes permite se libertar das verdades impostas. Não se trata, nesse caso, de depurar de tais verdades apenas os conteúdos em questão, senão também a atitude intelectual inerente ao processo, que pode agora superar o consumismo do saber e passar a refletir sobre seu próprio papel na construção daquele. Nas palavras de Adorno (2003, p. 676), “[...] em geral, educação faria sentido unicamente como uma autorreflexão crítica” na qual “o tipo da consciência coisificada”, isto é, manipulada, abdicasse de si mesma.

Chegamos, então, à terceira correção importante, à qual a Teoria Crítica pretende submeter a Pedagogia em voga. Uma correção que tem a ver com o critério de competência profissional. No cenário atual, esse critério criou pelo menos duas reações pedagógicas: a da elaboração cada vez mais sofisticada de modelos curriculares e a da didática. Prescritos, uma vez, ao processo educativo, os tipos ideais de profissionais a serem perseguidos, e as diretrizes efetivas de sua mediação, os envolvidos nele são obrigados a respeitar tais prescrições, de modo que as expectativas criadas

se transformam em normas, que devem ser cumpridas. O currículo torna-se, assim, algo semelhante a uma camisa de força, enquanto a didática tende a se transformar, por sua vez, em um meio de persuasão, ao modelo do “como posso dizê-lo a um filho meu?” Contra essa orientação, a Pedagogia crítica defende a tese de que interesses e preferências individuais somente podem ser identificados ao longo de uma fase de desorientação profunda em relação a prescrições, hábitos e diretrizes, que orientaram a vida até aí; e de que decidir em favor de uma ou outra opção formativa exige a perda das supostas certezas anteriores. Contra determinações didáticas exageradas, a Pedagogia crítica opõe, portanto, a tese de que “[...] o sucesso como professor acadêmico deve-se, obviamente, à ausência de qualquer cálculo de influência, à renúncia à persuasão.” (ADORNO, 2003, p. 661). O autor pleiteia em favor da formação enquanto processo, ao longo do qual o educando aprende a chegar à sua própria autonomia de decisão e a lidar com ela. Cabe, então, ao educador acudir com as condições necessárias, para que esse caminho se abra ao educando.

Outro ponto visado pela Pedagogia crítica se refere ao que chamei de a *virada empirista* da Pedagogia tradicional. A crítica não se dirige, de modo algum, contra a Pedagogia como “ciência de fatos empíricos”; pelo contrário, não há como renunciar ao conhecimento da realidade empírica. É, porém, a suposta exclusividade da abordagem empírica – copiada das Ciências naturais e expressa pelo Positivismo científico – que se torna a pedra de toque. Pois tal exclusividade esquece que o processo educativo é, antes de tudo, experiência social, isto é, um convívio de pessoas com biografias e compromissos normativos diferentes, com modos de expressão e preferências próprios, e com projetos de vida às vezes incompatíveis. Diante da diversidade de tais condições, que subjazem ao processo educativo, torna-se imprescindível respeitá-las como fatores constitutivos da construção do campo pedagógico. Mesmo na sua forma mais sofisticada, a abordagem empírico-objetiva é incapaz de tematizar essas implicações subjetivas; pelo contrário, ela as nega de modo radical. Para não cair nessa cegueira e para que se tomem a sério as orientações diferentes dos envolvidos, que contribuem na construção do processo educativo, precisa-se de uma postura chamada de hermenêutico-crítica, que leve a reconhecê-las. Ao revelar como de ordem pré-racional esses fatores construtivos tidos pela concepção objetivista, a Pedagogia crítica avança na direção do que o positivismo empírico não consegue alcançar. Torna-se, para ela, natural ver na abordagem qualitativa do processo educativo a afirmação da noção de *espaço pedagógico* como experiência social, afirmação que faz da investigação biográfica e da análise de narrativas um outro e mais adequado instrumental metodológico, no sentido de atender ao caráter essencialmente social do processo formativo.

Mais um motivo de crítica à Pedagogia em voga se refere à sua defesa do paradigma da inclusão; essa é a quinta e última repreensão feita a ela pela Teoria Crítica a ser apontada. Ao primeiro olhar, a estratégia pedagógica da inclusão social parece ser justa, em razão do seu objetivo de aumentar as chances de participação no sistema educativo também daqueles que têm sido dele excluídos ou colocados à margem. No entanto, essa estratégia tem um lado perigoso, pois, ao fazer todos se submeterem às normas do sistema dado, ela desrespeita a variedade de diferenças legítimas de seus integrantes. Quando Adorno (2003, p. 679) fala “[...] da força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não acompanhar” está, na verdade, considerando a aceitação cega dos critérios sustentadores do *status quo* da sociedade. Quão maior haveria de ser sua aversão em relação a uma Pedagogia cujo objetivo explícito é a incorporação dos educandos no sistema normativo hoje em vigor? Com razão, a Pedagogia emancipatória, que aqui defendemos, vem contrapondo àquela uma contínua reflexão crítica como diretriz central da educação. Sua tese prega o reconhecimento do direito dos indivíduos de serem diferentes e de alcançarem e defenderem sua autonomia e autenticidade. Ela quer dar voz ao que não se adequa ao *status quo* e se vê, por isso, recalçado.

Em consequência disso, aquele que não quiser renunciar ao conceito de inclusão social terá de concretizá-lo pelo viés do reconhecimento da rica diversidade dos projetos de vida. Não por acaso vêm crescendo, nos últimos anos, campos de atividade formativa não formais, isto é, fora das instituições tradicionais da educação. Sob o título *Pedagogia Social* se expressa, agora, por parte de muitos jovens, o desejo de encontrar seu caminho de formação longe da normatividade imposta pela política educacional do Estado. A sensibilidade despertada neles para as contradições da sociedade hodierna, faz quererem fugir ao reino da “normalidade”, buscando experimentar alternativas.

Seja lá como for, desde que sirva apenas para prolongar o *status quo* da sociedade liberal, o paradigma da inclusão social torna-se mera ideologia, ao passo que a Pedagogia emancipatória procura abrir caminhos para uma formação sem repouso ideológico, renunciando ao protetorado das normas vigentes e seu efeito colateral, o de desresponsabilizar tanto os profissionais quanto os educandos dos efeitos de seu comportamento.

## 5 POSFÁCIO

Quando se fala acerca da diversidade crescente de opções como resultado da modernização da sociedade hodierna, une-se a essa constatação, em geral, a expectativa de que esse processo possa libertar as pessoas das coações normativas

vigentes, aumentando suas chances de experimentar seu próprio potencial. Porém, o receio da perda de controle sobre tais processos de abertura faz com que a política educacional reaja à contramão do impulso emancipatório, projetando regras cada vez mais detalhadas, no intuito de dar garantia ao sistema socioeconômico e promover a satisfação de suas necessidades de sustentação. Assim, o paradoxo dessa política está na regulamentação excessiva dos espaços educativos; ela vem sufocando exatamente aqueles impulsos que o processo de modernização libera. Não é, portanto, apenas a inércia do sistema vigente que bloqueia sua renovação, senão, antes de tudo, o medo de ver-se assaltado por uma dinâmica de desenvolvimento que, opondo-se a ele, pode trazer consequências inesperadas. É esse mesmo temor que se volta também contra o espírito renitente e, portanto, inovador da Pedagogia emancipatória frente à normatização dos espaços pedagógicos, que, nas últimas décadas, tem levado a atual política educacional a difamá-la. Pode parecer estranho, mas com isso, a Pedagogia atual vem bloqueando justamente aquelas chances que, nascidas do processo de modernização da sociedade, tornaram-na possível – esse é o seu paradoxo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Erziehung nach Auschwitz*. In: WERKE, G. **Suhrkamp-Verlag**. Frankfurt, 2003.

FLICKINGER, H.-G. **Marx e Hegel: o porão de uma filosofia social**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

FLICKINGER, H.-G. O Estado liberal e a Educação superior: repensando uma discussão atual a partir das ideias de W.V. Humboldt. In: ULLMANN, R. (Org.). **Consacratio Mundi**, Porto Alegre: Ed PUCRS, 1998, pág. 414 – 428.

HORKHEIMER M. **Traditionelle und Kritische Theorie: 5 Aufsätze**. Frankfurt, 1992.

POPPER, K. **Lógica da Investigação científica**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).

RITTER, J.; GRÜNDER, K. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. **Schwabe Verlag Basel**, v. 7, p. 1-35, 1989.

ROSZAK, T. **A Contracultura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

Recebido em: 12 de março de 2014

Aceito em: 07 de junho de 2014