

# RAZÃO E EMANCIPAÇÃO SOB A LUZ DA TEORIA CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE A CONTÍNUA FORMAÇÃO DO EDUCADOR\*

Claudecir dos Santos\*\*

**Resumo:** A amplitude do tema em questão – Razão e emancipação sob a luz da Teoria Crítica: reflexões sobre a contínua formação de educador – exige delimitação e rigor. As diversas publicações existentes a respeito da Teoria Crítica, assim como as diferentes pesquisas e publicações que tratam da formação do educador. Por um lado, oferecem-nos um precioso material de análise, por outro, uma grande possibilidade de cometer-se equívocos. No entanto, muitas são as razões para se trazer à baila um assunto como este. Entre tantas, porém, o papel do educador em um contexto de mudança paradigmática intriga muitos profissionais da educação. Repensar esse papel, guiado e assessorado pela teoria crítica, parece ser uma interessante possibilidade de observar as tendências e buscar as perspectivas. A pretensão de escrever sobre essa temática, juntando as idéias – teoria crítica e formação do educador – é audaciosa, porém, não irresponsável. É o resultado das leituras e discussões que estão acontecendo nesse momento durante as aulas do mestrado em educação, assim como de um estudo realizado com professores do ensino público. Nesse sentido, os possíveis e prováveis equívocos poderão ser a tempo corrigidos.

**Palavras-chave:** educação; teoria crítica; formação do professor.

## Introdução

As diversas publicações existentes a respeito da teoria crítica, assim como as diferentes pesquisas e publicações que tratam da formação do educador, por um lado, oferecem-nos um precioso material de análise, por outro, uma grande possibilidade de cometer-se equívocos.

A idéia de emancipação fortalecida com ideário iluminista no século XVIII e o desenvolvimento racional que ainda assistimos tornam conscientes duas realidades: a primeira possibilita visualizar a não concretização de alguns desejos iluministas, como a emancipação; a segunda, apresenta as conseqüências de uma racionalidade que ao mesmo tempo em que traz conforto para alguns, mostra-se atroz e embrutecedora para muitos outros, forçando-os a viverem sob riscos e ameaças.

Este é o cenário que levou e continua levando a humanidade a depositar as esperanças na educação, seja para justificar a conquista da universalização da cidadania, seja para servir de instrumento de atendimento das demandas do setor socioeconômico. É dentro desse contexto que buscamos dar destaque à formação do educador. Para melhor compreendê-la propomos que essa tenha como guia a teoria crítica.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, a preocupação da investigação está centrada nos ideais pedagógicos iluministas do século XVIII. A intenção é problematizar algumas questões centrais imaginadas e propostas pelos pensadores da época, principalmente os franceses, contribuintes da enciclopédia. Tais questões ajudarão a compreender, por exemplo, por que o projeto de emancipação humana, que criaria o homem novo, não se concretizou da forma que os teóricos do movimento propunham? A investigação acerca dessa questão remete-nos a outras também pertinentes, tais como: Que diferenças existem entre o espírito iluminista e o iluminismo institucionalizado? Por que o século das luzes é importante para a contínua formação do educador hoje?

No segundo momento, a discussão está centrada na teoria crítica, destacando justamente o foco da análise dos críticos, ou seja, o desenvolvimento da ciência com seus excessos e déficits. Sobre isso, novamente algumas questões não tardam a aparecer: Por que o uso da razão, caminho para o esclarecimento, pouco contribuiu para a emancipação do homem? As influências da teoria tradicional determinam os rumos da

educação e a práxis educacional em nossa sociedade? Caso essa tese se confirme, que importância assume a teoria crítica dentro dessa realidade?

Em seguida, para finalizar essa breve investigação, será contemplado o principal ponto da temática em discussão, a contínua formação do educador. Nessa terceira parte, a pesquisa na educação será apresentada como um dos instrumentos fundamentais para a vivência de uma educação interdisciplinar. Propositivamente, o texto está organizado nessa ordem, para que as contribuições das duas primeiras partes possibilitem um enriquecimento das considerações finais que relacionará a idéia da contínua formação do educador com um conceito de razão e emancipação sob o olhar da teoria crítica. A proposta de uma educação emancipatória que alimentou os sonhos de grande parte dos pensadores do movimento iluminista do século XVIII, embora tenha sido ofuscada em muitos momentos, jamais morreu. Repensar tal proposta significa, como educador, participar ativamente em busca de sua efetivação. Fato esse que exige uma formação e uma prática constantemente repensadas, amparadas por uma teoria crítica que permita a auto-reflexividade dos educadores, possibilitando-lhes uma saída dos seus afazeres diários para que possam ser vistos de maneira reflexiva, modificando-os, ao retornar, se necessário for.

### **Razão e emancipação nas bases do pensamento pedagógico iluminista: possibilidades e equívocos em busca da emancipação humana**

O movimento iluminista, desde sua origem, pode ser analisado como um movimento inspirador de mudanças, de rupturas e desejo de transformações. Os pensadores que defendiam estes ideais de mudanças acreditavam na preponderância do pensamento racional sobre as crenças religiosas e o misticismo, que, segundo eles, bloqueavam a evolução do homem.

O século XVIII, também chamado de “século das luzes”, foi marcado pelo apogeu do iluminismo, que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo. Os filósofos iluministas desse período, sobretudo os franceses, contribuintes da enciclopédia, detinham uma grande confiança no potencial transformador da educação. Aliás, o ato de educar era

percebido como um importante instrumento para a criação do “homem novo” que, dentro dessa nova ordem, deveria ser o autor de sua própria história. “A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado”<sup>1</sup>.

A contribuição do movimento das luzes pode ser mostrada sob várias formas, no entanto, ao mesmo instante em que se percebe sua importância para o desenvolvimento da razão e da ciência, observam-se as contradições que esse desenvolvimento apresentou e ainda apresenta com os ideais contidos nas raízes do movimento. Embora seja significativo o conjunto de aspirações do movimento iluminista, especialmente aqueles relacionados ao pensamento pedagógico, ele não continha na sua totalidade aspectos que possibilitassem uma mudança ampla e contínua, que efetivasse meios como o agir livremente, para que a emancipação humana fosse alcançada. Desse modo, o projeto emancipatório instaurado pelas luzes, que afirmava a razão e o método científico como fontes do conhecimento a ser seguido, ao mesmo tempo em que propunha a emancipação humana, mascarava interesses de classe.

Nesse novo cenário, onde os indivíduos teriam autonomia quanto à tarefa de pensar sobre suas vidas e suas práticas, cada um deveria servir-se de seu próprio entendimento. A condição para tal empreitada era o uso exclusivo da razão. Esse ambiente apresenta duas constatações intrigantes: de um lado, o desejo iluminista de ampliar o acesso da população às luzes, por outro, a constatação de que a razão que poderia conduzir o homem à emancipação mostrou-se frágil e vulnerável ao irracionalismo.

Entendemos ser relevante, em uma época em que se discute globalização, modernidade e pós-modernidade, industrialização e pós-industrialização, em que o progresso material, as descobertas e inovações tecnológicas são constantes e, ao mesmo tempo, uma grande parte da população do globo permanece no analfabetismo, na miséria e no abandono, trazer para o debate concepções acerca da emancipação humana, que tem como “essência o domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução”<sup>2</sup>. Para que essa emancipação (que não é um meio, mas sim um fim a ser alcançado) possa ser vivenciada, algumas mudanças precisam ser efetivadas. A educação

emancipatória, nesse contexto, apresenta-se como uma possibilidade para que a partir dela outras medidas sejam tomadas na busca de uma emancipação para todos.

Articular a idéia de educação emancipatória com o pensamento pedagógico iluminista tem, entre outros, o desejo de resgatar um momento histórico no qual a educação adquiriu papel social central, visando ser um importante instrumento para a emancipação.

Respirando os ares da mudança, o movimento iluminista do século XVIII propôs-se a levar as luzes da razão aos não ilustrados, ao povo, elevando-o às alturas do conhecimento e entendimento, almejando preparar as consciências para o advento do homem novo. No entanto, “o iluminismo que no seu início queria emancipar o homem do irracional, acabou por decretar a irracionalidade da emancipação”<sup>3</sup>.

Considerando as pretensões do movimento pedagógico iluminista frente à forma em que o Estado manteve-se organizado, é inevitável o surgimento de determinados questionamentos como: quais seriam as possibilidades para a efetivação de um projeto inovador, fundamentado em uma educação que pretende ser emancipatória e para todos, desejosa de um homem novo, em uma sociedade desigual, em que o domínio econômico, ideológico e científico está nas mãos de uma classe dirigente que se mantém no poder, em detrimento da subordinação intelectual e cultural de outras classes subalternas?

Ao que parece, desde o seu início, até hoje, o movimento iluminista é observado sob diferentes olhares. Se, por um lado, ele é visto como um movimento inspirador de mudanças e rupturas, desejoso de transformações, que ultrapassaram os territórios europeus e continuam a influenciar em diferentes locais e espaços, por outro, é analisado como um projeto que fracassou, ou seja, não conseguiu cumprir com os ideais que se propunha. Antes, porém, de uma investigação mais aprofundada sobre as possibilidades e os equívocos para uma educação emancipatória nas bases do pensamento pedagógico iluminista, algumas considerações sobre o século das luzes merecem ser trazidas à baila.

Considerando as diferentes interpretações acerca do que realmente foi o iluminismo e das suas pretensões, encontramos não apenas razões, mas fatos contundentes; as razões vieram depois<sup>4</sup> e mostram porque o movimento das luzes permite que sobre ele se façam observações positivas

e negativas com a mesma intensidade. Em uma das clássicas definições sobre o movimento das luzes, respondendo à questão *o que é o iluminismo?* Kant assim o define: “é a saída do homem da sua menoridade que ele próprio é culpado”<sup>5</sup>. Segundo o próprio autor, “a menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem”<sup>6</sup>. Na seqüência da resposta, Kant ainda argumenta: “se, pois, se fizer a pergunta – vivemos nós agora numa época esclarecida? – A resposta é: não. Mas vivemos numa época do iluminismo”<sup>7</sup>.

O esclarecimento dado pelo filósofo serve, certamente, como ponto de partida para muitas outras análises, reaparecendo entre concordâncias e contradições, quando fazemos um paralelo entre o espírito iluminista e o iluminismo institucionalizado. Além disso, se partirmos do pressuposto de que o iluminismo desde o seu início esteve envolvido na dicotomia razão/não razão, devemos levar em conta e analisar um outro fundamento: como são produzidas, como circulam, como são recebidas, como são interiorizadas todas as significações que formam conhecimento e lhe dão legitimidade.

Tirar o homem da menoridade, como veremos adiante, implica a realização de um conjunto de ações em que nem mesmo o entendimento, a racionalidade e a educação, instrumentos contribuintes para um processo de transformação que deseja a emancipação humana conseguirão tal feito, permanecendo ilhados em uma sociedade que se desenvolve de maneira desigual, burocratizada e fragmentada. Por outro lado, se considerarmos a hipótese de que razão e emancipação se relacionam, logo, será preciso esclarecer por que ambas, historicamente, não se complementaram e, ainda, não conseguiram atingir a plenitude. “Em suma, sem razão não há emancipação, e sem emancipação não há razão. Mas razão não é sinônimo de razão técnico-científica. Um *logos* mutilado não oferece nenhuma garantia de emancipação”<sup>8</sup>. Assim sendo, mergulhamos novamente num paradoxo, em que, ao discutir-se as conseqüências objetivamente repressivas de certas idéias e políticas iluministas, está-se dando prosseguimento ao próprio movimento da razão iluminista, ao ponto que “voltar-se contra o iluminismo institucionalizado, com argumentos racionais, em nome do espírito do iluminismo, é efetivamente ser fiel ao iluminismo.”<sup>9</sup>.

O espírito do iluminismo inspirou muitos pensadores a exporem ou exteriorizarem suas idéias e pensamentos em prol de uma mudança. No entanto, quando nos referimos às mudanças que se anunciavam no século

XVIII percebemos um distanciamento do anúncio com a experiência. Rouanet cita Adorno e Horkheimer na *dialética do iluminismo* quando disseram que o “iluminismo, que no início queria emancipar o homem do irracional, acabou por decretar a irracionalidade da emancipação”<sup>10</sup>. Observações como estas demonstram a grandeza e significância do movimento das luzes, sua influência é indiscutivelmente relevante. Nas palavras de Rouanet:

A razão iluminista, que na origem criticava o existente e propunha projetos alternativos de vida, acabou se transformando exclusivamente na razão instrumental, cuja única função é a adequação técnica de meios afins e é incapaz de transcender a ordem constituída. Mas é em nome da razão iluminista que o iluminismo é criticado. O ideal iluminista é a autonomia, a *Mündigkeit*, lapidarmente expresso por Kant quando disse que o sentido das luzes era libertar o homem de sua minoridade pelo uso da razão<sup>11</sup>.

O potencial transformador contido no ato de educar, que alimentou o espírito iluminista, foi e continua sendo para muitos filósofos e pensadores iluministas e pós-iluministas uma das alternativas mais viáveis em busca da emancipação humana. No entanto, no bojo da nova ordem que se estabelecia, diferenciando as antinomias centrais da velha ordem, o ideário pedagógico iluminista que seria o instrumento capaz de transformar os súditos em cidadãos livres não conseguiu, como veremos, cumprir com suas promessas equalizadoras intrínsecas em seus princípios.

Paralelo à investigação sobre o espírito do iluminismo e suas possíveis realizações práticas, partiremos para o segundo fundamento anteriormente citado. O conhecimento científico da realidade natural e social, segundo Tamarit, “é legitimado pelo fato mesmo de sua produção em função de quem o produz. A legitimidade e, portanto, a credibilidade do conhecimento é outorgada pelas fontes”<sup>12</sup>. Além disso, existe ainda a presença dos “foros e instituições que credenciam sua índole científica (academias, revistas especializadas etc.)”<sup>13</sup>. Nesse contexto da produção e expansão do conhecimento, como algo legítimo, encontra-se o sistema educacional com seus distintos níveis. Sobre

esse ponto, a pergunta obrigatória, segundo o autor, é: “que papel desempenha a escola na tarefa de divulgar as representações científicas da realidade”?<sup>14</sup>

O desenvolvimento educacional da humanidade está ligado à existência da escola. No entanto, mesmo tendo ciência de que a efetiva contribuição da educação se dá a partir da sua existência, por diversas razões, a escola nem sempre conseguiu cumprir com seu papel. No pensamento pedagógico iluminista, por exemplo, ela foi imaginada por alguns teóricos como o veículo para a conquista e exercício da cidadania. Entre os recursos oferecidos e direitos a serem conquistados, para que os *novos cidadãos* passassem a viver dignamente, a cidadania elegia-se como referência e *alibi* para a sustentação de uma nova sociedade. Para tanto, afirma Boto:

A cidadania, exigia emancipação pelas luzes, pela erradicação do suposto obscurantismo. Reivindicar uma escola única, laica e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história<sup>15</sup>.

A presença da escola que, conforme a autora, poderia ser um meio para a conquista da cidadania, possibilitando ao homem a emancipação através das luzes, pode ser vista como uma utopia, isso porque, quando se estabelece que a escola como uma “instituição do estado – deveria gerir e proteger a república”<sup>16</sup>, está se dando poder ao Estado politicamente organizado, competência para decidir o que a escola ensinará, fato esse que pode não se legitimar como garantia de emancipação.

Uma das condições para entender o enfoque dado à educação no iluminismo, e através dela conhecer o homem pedagogicamente reformado, pode ser encontrado nas entrelinhas da *enciclopédia*<sup>17</sup>. De acordo com Boto, “pode-se dizer que a orientação dos editores revela a preocupação didática contida naquela tentativa de sistematizar e partilhar o conjunto dos saberes acumulado pela condição humana”<sup>18</sup>. Tão logo nos damos conta do potencial pedagógico implícito na enciclopédia, que, “etimologicamente, significa círculo da educação e

cultura – semelhante a um mapa-múndi, em que os especialistas de cada área colocam sua ciência junto às outras”<sup>19</sup>, logo pensamos na origem e nas interfaces do conhecimento produzido e suas representações, mediante um método para difundir a cultura produzida.

Tal situação nos remete ao tema em debate, ou seja, as possibilidades e equívocos para uma educação emancipatória nas bases do iluminismo, isso porque, segundo Boto:

Desde o iluminismo, pensar a educação tem sido refletir sobre um tema de Estado; e, talvez por isso, os próprios iluministas hesitassem... O conhecimento, a multiplicação das luzes, exerciam aos olhos da intelectualidade da época, um papel fundamental no aperfeiçoamento das sociedades: essa é a utopia da ilustração, contraditoriamente surge o pensamento que poderia ser perigoso o povo instruir-se já que, dessa maneira, ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais. O aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança<sup>20</sup>.

Como vimos, tirar o homem da menoridade como propunha Kant, na resposta dada pelo autor sobre a pergunta “*o que é o iluminismo?*”, é, sobretudo, uma tarefa complexa, devido ao conjunto de fatores envolvidos. O esclarecimento que pode ser percebido como a saída do homem da menoridade para a emancipação, tanto é visto, por alguns, como um desejo a ser alcançado, como também é visto, por outros, como um perigo a ser combatido.

Voltar-se para o século das luzes, com o propósito de resgatar o que foi imaginado e teorizado para e sobre a educação naquele momento, significa estar atento a questões e perspectivas sobre a educação de nosso tempo. Reavivar desejos e ideais não utópicos é sempre importante, na medida em que estes sirvam de apoio para novas experiências emancipatórias.

Comungamos com Adorno, filósofo da escola de Frankfurt, quando afirma que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”<sup>21</sup>. É em meio a esse mar de possibilidades e equívocos

que desejamos mergulhar, sob a luz da teoria crítica, e mostrar em que medida a razão e a emancipação marcam presença na formação e práxis do educador.

### **Teoria Crítica: entre a importância e a dificuldade da auto-reflexividade**

A idéia da auto-reflexividade é apresentada por Boaventura de Sousa Santos na *Crítica da Razão Indolente*. Para o autor, a “auto-reflexividade é a atitude de percorrer criticamente o caminho da crítica”<sup>22</sup>. A posição do autor remete-nos a outra importante observação que ele mesmo faz a respeito dessa idéia, a de que esta atitude – a auto-reflexividade – “é particularmente crucial quando o caminho é a transição paradigmática porque, nesse caso, a dificuldade é dupla: a crítica corre sempre o risco de estar mais perto do paradigma dominante e mais longe do paradigma emergente do que supõe”<sup>23</sup>. Seria esta a grande dificuldade da teoria crítica? Ou a tensão entre a importância e a dificuldade da auto-reflexividade é justamente o que permite a existência da teoria crítica?

O aparecimento da teoria crítica foi possível graças às controvérsias de um modelo que fracassou sobre vários aspectos. Como vimos anteriormente, era grande o desejo de criar o homem novo, o homem emancipado, autônomo. Para tanto, a educação aparecia como um dos principais potenciais emancipatórios. Aos poucos, foi-se evidenciando a não-emancipação e as conseqüências de um uso da razão para fins contrários aos ideais do espírito iluminista inovador. Os novos projetos educacionais que surgem e ganham forças estão envoltos ao projeto positivista e, nessa relação, a tendência é predominar aquilo que é legítimo, considerado verdadeiro, ou seja, aquilo que é científico. Os questionamentos sobre essa postura surgiram já no início do desenvolvimento da ciência, mas ganharam consistência quando as contradições começaram aparecer. Dentro desse cenário que os teóricos da teoria crítica, principalmente os do século XIX, desenvolveram suas teses, produzindo um referencial que hoje nos serve-nos de apoio para que, em meio a uma mudança paradigmática que, segundo Santos, “é semi-cega e semi-invisível”<sup>24</sup>, possamos entender as tendências e visualizar as perspectivas.

No dizer de Santos, que uma mudança de paradigma é semi-cega e semi-invisível, encontramos boas razões para justificar a importância da teoria crítica. É em meio à nebulosidade e invisibilidade que podemos nos perder ou tomar um caminho sem volta. O que fazer, então, para dar os passos certos em direção ao melhor caminho possível? A teoria crítica não é propriamente o caminho, mas possibilita aos caminheiros analisar criticamente sobre qual caminho seguir.

Quando falamos em teoria crítica e nos seus principais pensadores, imediatamente direcionamo-nos aos filósofos da escola de Frankfurt. O professor e pesquisador Marcos Nobre esclarece essa relação:

A teoria crítica. Essa expressão, tal como é conhecida hoje, surgiu pela primeira vez como conceito em um texto de Max Horkheimer (1895-1973) de nome teoria tradicional e teoria crítica, de 1973. Esse texto foi publicado na zeitschrift Für Sozialforschung [Revista de Pesquisa Social], que foi editada de 1932 até 1942 pelo próprio Horkheimer.<sup>25</sup>

Se bem observarmos, veremos que o contexto que envolve o nascimento da teoria crítica explica muito daquilo que é a própria teoria. Os acontecimentos que a antecederam, o que estava naquele momento acontecendo, e as conseqüências daquilo tudo para o futuro eram mais que um objeto de estudo, para algumas mentes investigativas da época era a possibilidade de fazer com que os condutores das políticas e modelos governamentais enxergassem a realidade, indicando uma parada para a reflexão. De acordo com Nobre:

A explicação sobre a origem da expressão “teoria crítica” já traz consigo uma grande quantidade de dados e elementos a serem analisados. Vê-se, por exemplo, que a teoria crítica esta ligada a um instituto, a uma revista e a um pensador que estava no centro de ambos (Horkheimer) e a um período histórico marcado pelo nazismo (1933-45), pelo stalinismo (1924-53) e pela segunda guerra mundial (1939-45)<sup>26</sup>.

O ponto de apoio para Horkheimer e os demais pensadores iniciais da teoria crítica foi a obra de Karl Marx (1818-1883). Essa

preferência pelo marxismo é, sobretudo, devido ao método de análise de uma sociedade que ele apresenta. (“A crítica da economia política” é justamente o subtítulo da obra máxima de Marx, “O Capital”<sup>27</sup>). Dentre os pensadores que viveram esse momento, juntamente com Horkheimer, Theodor W. Adorno (1903-1969), é um dos importantes referenciais de estudo na atualidade, devido principalmente aos seus escritos sobre a indústria cultural. É necessário salientar que, embora tivessem a obra de Marx como referência, isso não significava hegemonia de pensamento. Pelo contrário, afirma Nobre que “o desenvolvimento da teoria crítica mostra que havia fortes divergências entre os colaboradores do instituto”<sup>28</sup>, e isso se dava, nas palavras do autor, “não só porque a própria obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente são diversas”<sup>29</sup>

A idéia da construção de uma teoria crítica, embora esteja intrinsecamente ligada a um instituto, a uma obra e a um grupo de pensadores desde seu início, como veremos adiante, não se limitou a idéias e pensamentos fixos, engessados, fechados em si. Vejamos um pouco do que é a teoria crítica e um pouco das suas pretensões.

7 Como se pode ver, é característica fundamental da teoria crítica (tanto em sentido amplo como em sentido restrito) ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis. O que significa dizer, igualmente, que tomar a obra de Marx como referência primeira da investigação não significa tomá-la como uma doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez, segunda cada constelação histórica específica<sup>30</sup>

A cada período histórico vivenciado pela humanidade, muitas são as realidades e acontecimentos cabíveis de estudo. No século XIX, porém, os excessos e os déficits da ciência, o aumento de todas as mazelas humanas de forma inédita, devido, sobretudo, às contradições do sistema capitalista, modelo dominante, não poderiam passar de forma despercebida por todos aqueles que pensam, desejam e propõem um mundo melhor. Isso significa dizer que é o ideal emancipatório que

permite observar, compreender a realidade e lutar pelas mudanças. “A orientação para a emancipação é o *primeiro princípio* fundamental da teoria crítica”<sup>31</sup>. A busca da emancipação, no entanto, exige, ao lado do desejo de mudança, persistência, coerência e auto-reflexividade. Para tanto, é preciso ir além da crítica, é preciso criticar a própria crítica. “Nesse sentido, o comportamento crítico é o *segundo princípio* fundamental da teoria crítica”<sup>32</sup>.

Os dois princípios da teoria crítica, recentemente citados, conduzem-nos a uma reflexão sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica e as suas influências. No tocante à *teoria tradicional*, podemos rapidamente entendê-la como uma teoria que traz consigo “um conjunto de princípios abstratos a partir dos quais se torna possível formular leis que explicam a conexão necessária dos fenômenos naturais segundo relações de causa e efeito”<sup>33</sup>. Situação essa considerada equivocada, pois agindo assim a “teoria científica coloca-se como tarefa unicamente o estabelecimento de vínculos necessários entre os fenômenos naturais a partir de leis e princípios mais gerais”<sup>34</sup>. O resultado dessa tarefa é a prática do cientista, suas ações são limitadas e passíveis de equívocos. Dentro desse campo de investigação científica, “o cientista é aquele que observa os fenômenos e estabelece conexões objetivas entre eles, quer dizer, conexões que se dão na natureza independentemente de qualquer intervenção de sua parte.”<sup>35</sup>

Essa concepção de teoria, aqui não aprofundada, não é forte o suficiente para responder a determinados questionamentos, como por exemplo, aqueles que tratam do homem em sociedade. Nobre formula alguns que sintetizam a fraqueza da teoria:

Como é possível, nesse caso, meramente observar os fenômenos e estabelecer conexões causais objetivas entre eles, quando o objeto em questão (as relações sociais) é um produto da ação humana? Além disso, o que significa então um fenômeno social? Pode-se tratá-lo como se fosse um evento da natureza?<sup>38</sup>

Não é a intenção desse trabalho deter-se e responder perguntas como as acima expostas, no entanto, para dar seqüência a reflexão e entender o porquê dos questionamentos, voltamo-nos novamente para Horkheimer ao afirmar que “o conhecimento da realidade social é um

fenômeno da ação social - assim como esta é um momento daquele”<sup>37</sup>. É por esse, entre outros motivos, que o propósito positivista de uma ciência neutra é um engano, não é possível eliminar a subjetividade no processo do conhecimento humano, além disso, estando ele ligado e influenciado pelo desenvolvimento técnico-científico, terá uma tendência a ignorar os propósitos da emancipação humana.

Quanto à teoria crítica, como vimos, sua existência se dá a partir do conhecimento crítico. Os dois princípios da teoria anteriormente citados são os que a caracterizam, assim sendo, “o conhecimento crítico opõe-se a todo conhecimento que não tiver sido produzido a partir dos dois princípios fundamentais”<sup>38</sup>. Por outro lado, isso não significa que existirá uma rejeição de tudo aquilo que a princípio não promoveria a emancipação, seria muito arriscado assumir tal postura, uma vez que são muitas e por vezes polêmicas as ações com possibilidades de tornarem-se potenciais emancipatórios. O sentido principal está em analisar, compreender e em seguida explicar por que determinado conhecimento é parcial, fragmentado e sem condições de promover a emancipação. O comportamento crítico, segundo Nobre, pretende demonstrar duas coisas simultaneamente:

Por um lado, que a produção científica de extração tradicional é parcial, porque, ao ignorar que essa produção tem uma posição determinada no funcionamento da sociedade, acaba por construir uma imagem da mesma que fica no nível da aparência, não conseguindo atingir os objetivos que ela própria se colocou como teoria. Por outro lado, entretanto, que essa aparência á qual se limita à teoria tradicional é também aquela produzida pela própria lógica ilusória do capital, que promete a igualdade e a liberdade que jamais poderão ser realizadas sob o capitalismo. Nesse sentido, a parcialidade da concepção tradicional é também real: ela expressa a parcialidade própria de uma sociedade dividida em classes<sup>39</sup>.

Fica evidente que a preocupação da teoria crítica não está apenas em criticar as produções humanas existentes no sistema capitalista, está também em buscar entender criticamente a própria realidade das condições sociais, políticas e culturais em que o conhecimento é produzido. A possibilidade do comportamento crítico nesse caso é

possível porque o mesmo está fundado, como vimos, em um dos princípios da teoria crítica, na orientação para a emancipação da sociedade, para realização da liberdade e da igualdade, condições que o capitalismo ao mesmo tempo possibilita e bloqueia.

Nas suas considerações acerca do desenvolvimento da ciência, Horkheimer afirma que “na teoria marxista da sociedade, a ciência está incluída entre as forças humanas produtivas”<sup>40</sup> e acrescenta a ideia de que poderia ser usada como uma crítica ao modo positivista de entender a ciência. No dizer do autor, “o fato de a ciência como força produtiva e meio de produção cooperar para o processo de vida da sociedade, não justifica, de forma alguma, uma teoria pragmática do conhecimento”<sup>41</sup>. Talvez seja esse o ponto a ser observado quando o assunto é a não contribuição da ciência para a emancipação.

Como resultado do desenvolvimento científico, observa-se que o aumento da produção material dos últimos tempos demonstra a evolução do conhecimento do homem, no entanto, mesmo sendo superior a de outras épocas, são poucos os que se beneficiam desses bens produzidos, conseqüentemente há um aumento das desigualdades. Sobre esse fato, Horkheimer salienta que na “crise econômica geral, a ciência aparece como um dos múltiplos elementos da riqueza social que não cumprem seu destino”<sup>42</sup>. A questão que novamente volta à baila, a partir desses posicionamentos de Horkheimer, é a seguinte: se for verdadeiro que a ciência deve servir para emancipar, por que continuamos impedindo-a de cumprir seu destino? A resposta para a pergunta pode parecer simples e certamente muitos já teorizaram sobre ela, mas, se realmente assim fosse, por que as mudanças não se efetivam? Por que quanto mais conhecimento, mais escravidão? Na dialética do esclarecimento, Adorno e Horkheimer relatam que “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”<sup>43</sup>. Se considerarmos que ao passar dos tempos o esclarecimento aumenta e por conta disso também aumenta a possibilidade da emancipação, temos motivos para nos alegrarmos, mas os autores acrescentam: “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal”<sup>44</sup>. É de bom tom esclarecer que, ao buscarmos esses argumentos nas obras

desses autores, não estamos dando ênfase a um olhar pessimista da realidade, ao contrário, procuramos mostrar que a teoria crítica pode ser uma arma na busca de uma prática reflexiva e transformadora.

A contribuição da teoria crítica para a educação, em especial para a formação do professor, vai muito além dessa breve conceituação e sua contextualização. Para os fins aqui pretendidos, ela é apontada como uma importante ferramenta a ser usada pelos educadores, ao realizarem a atividade que representa um dos mais importantes potenciais emancipatórios. Cabe, então, a todos os educadores a tarefa de aprofundarem-se mais da teoria crítica e com ela contribuírem na busca da emancipação. Ser um educador representa ter em mãos a condição de participar ativamente de uma revolução, a revolução da palavra. A razão e a emancipação nesse contexto precisam ser constantemente problematizadas.

### **Observações acerca da formação do educador**

Renovar a escola, transformá-la ou reinventá-la, na busca de uma melhor educação, tem sido preocupação de todos aqueles que direta ou indiretamente trabalham com ela. O que às vezes não é reconhecido é que “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem”<sup>45</sup>. Por isso, a formação do professor assume papel central na construção de uma educação que abre caminhos para a emancipação humana.

Ao buscar novas informações sobre a formação do educador percebemos que a trajetória dos sistemas de ensino, da escola, e do papel do professor tendem a sofrer significativas transformações nos momentos de transição da sociedade. Se não atentarmos para esse fenômeno, o profissional da educação poderá ficar à mercê da lógica do mercado e a educação como legitimadora de um falso desenvolvimento. O olhar da teoria crítica sobre esse cenário permite aos envolvidos com a educação lançarem novos olhares a novos horizontes. Esse comportamento, porém, precisa tornar-se um hábito, uma vez que a luta não deve ser contra atitudes bárbaras isoladas, a barbárie inova-se continuamente. No capítulo em que fala sobre a

educação contra a barbárie, Adorno é enfático ao afirmar que “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”<sup>46</sup>. Se o autor tem razão, com essa afirmação, então precisamos pensar nos passos que serão dados. Analisar criticamente esse conjunto de dados e informações exige considerar muitas outras leituras, como as de Delors ao relatar que “O cenário do século XXI já foi estruturado em grande medida pelas evoluções elaboradas ao longo das últimas décadas, que parecem irreversíveis, pelo menos a curto prazo”<sup>47</sup>. É inegável a veracidade das expressões expostas, mas o mais importante é visualizar as reações que estão sendo tomadas diante delas.

A formação continuada, como a própria expressão já esclarece, precisa preparar o profissional da educação para que esteja ciente e, se possível, à frente dos acontecimentos. Contudo, é preciso que a reação da qual acabamos de falar aconteça de forma consciente. De acordo com Libâneo, faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, “de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício freqüentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática”<sup>48</sup>.

No âmbito dessa contínua formação, poderíamos encontrar experiências regional, nacional e internacional que estão acontecendo, mas não é esse o propósito desse artigo. Propomos, além de uma profunda reflexão sobre nossas ações para que possamos descobrir do que elas são resultados, garantir que uma reflexão sobre a reflexão passe a fazer parte do cotidiano dos educadores. Assim sendo, se a emancipação, desejo de muitas gerações, ainda continua distante, e como consequência praticamos ações equivocadas que ora questionamos, o que precisamos fazer é encontrar as energias emancipatórias que nos mantêm em pé, na busca da emancipação. No entanto, sensibilizar as futuras gerações para esse fim parece ser a mais desafiadora das tarefas. Nesse sentido, várias perguntas são postas à procura de explicações, como, por exemplo, qual é o papel de todas as instituições de ensino na promoção da emancipação? Como deve ser a formação de um educador para ser um agente sensibilizador? De que forma o educador poderá saber se a sua prática está contribuindo para a emancipação humana?

O desejo em tirar o homem da menoridade, graças ao uso da razão, por motivos já analisados, não se realizou, pelo menos não do jeito imaginado. Hoje, séculos depois, conseguimos detectar alguns erros cometidos. Isso acontece porque, segundo Boaventura Sousa Santos, “os paradigmas socioculturais nascem, crescem, desenvolvem-se e morrem. No entanto, só muitos anos, senão mesmo séculos, depois da morte de um paradigma sociocultural, é possível afirmar que ele morreu e determinar a data, sempre aproximada, da sua morte”<sup>49</sup>. Talvez essa seja uma das maiores dificuldades para a concretização de projetos emancipatórios a longo prazo. Temos dificuldade em perceber as mudanças e nos perdemos em meio aos erros e acertos. Dessa forma, fazemos escolhas, muitas delas totalmente influenciadas por tendências equivocadas que nos levam a ações imediatas, somente refletidas em momentos posteriores, tarde demais, na maioria das vezes. Mas, diante do desafio posto, o que está se buscando para que tais desafios sejam encarados a altura? Como a escola está se preparando para conviver com as transformações do paradigma emergente? Para Bonilla:

O que se busca é uma dinâmica educacional que insira efetivamente professores e alunos no processo pedagógico, considerando-os como atores/autores desse processo. *Atores* enquanto sujeitos que comunicam, escutam e partilham ações, percebem e interpretam o mundo. Autores enquanto sujeitos construtores, produtores e transformadores de seus mundos, das regras que os engendram e governam seu julgamento<sup>50</sup>.

Bonilla ainda acrescenta que a prática cotidiana da escola precisa ser transformada de forma que a escola possa inserir-se nesse “novo mundo, nessa nova cultura, nesse novo *Logos*”<sup>51</sup>. Essas transformações implicam, de forma direta, a profissão docente. Como reage o profissional docente frente às constantes inovações? Se tivesse a oportunidade de intervir em seu processo de formação, o que esse profissional buscaria? Que tipo de formação considera importante e necessária para que sua prática seja qualificada? Libâneo aponta para a busca de uma formação reflexiva:

Especificamente quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente e mais forte é que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A idéia é de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre o seu trabalho<sup>52</sup>

A efetividade de um amplo projeto para formação de educadores não se dá isoladamente, por um lado, é preciso criar condições para a construção de um profissional crítico-reflexivo que compreenda seu próprio pensamento e reflita de modo crítico sobre sua prática; por outro, será necessário a predisposição do profissional na busca desse constante aprendizado. Contudo, isso, de acordo com Libâneo, algumas questões ainda tendem a aparecer, tais como: “como potencializar a competência cognitiva e profissional dos professores? Como enriquecer as experiências de aprendizagem de modo que os futuros professores aprendam a pensar?”<sup>53</sup>. Embora seja a reflexão sobre a ação, o ponto de partida para uma educação transformadora, outras ações precisam ser garantidas para que o processo de aprendizagem não seja interrompido. Quanto a esse fenômeno, Libâneo pergunta: “que ingredientes do processo de ensino aprendizagem levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem?”<sup>54</sup>.

Questões como estas, mais que um fio condutor de uma reflexão, podem ser encaradas como provocativos de uma pesquisa maior sobre a contínua formação do professor, em que razão e emancipação são analisadas sob o olhar da teoria crítica. Não temos a pretensão de dar respostas às perguntas, mas, como sugestão para enfrentamento aos desafios apresentados, propomos a *pesquisa* na educação ou, inspirado nos relatos de Pedro Demo, a educação através da pesquisa.

## **A pesquisa na vida do profissional da educação**

As transformações pelas quais a sociedade está passando, seja no mundo do trabalho, com a automação e a reorganização das ofertas de trabalho, a partir das novas descobertas no campo da ciência e tecnologia, seja no mundo das relações, em todos os seus níveis, mostra que a educação, “não pode estar a mercê do voluntarismo, da improvisação ou da disposição volátil de governos que não tem percepção de sua importância”<sup>55</sup>, nem mesmo de grupos isolados ou pessoas que não conseguem medir o significado da educação na vida de um ser humano. Ela é, sim, desafio, esperança, compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos. Dever de alguns, direito de outros, ensinando ou aprendendo, a educação de qualidade deverá ser o desejo de cada um e de todos.

A pesquisa na educação, ou, a educação através da pesquisa, apresenta-se como uma possibilidade de resposta a esses desafios que são resultados das transformações ocorridas. Nesse sentido, cabe perguntar: seria a pesquisa o instrumento que melhor responde aos apontamentos acima expostos? Caso seja, por que ela está longe de ser uma prioridade na vida dos professores? É a vivência da interdisciplinaridade que conduz o educador à pesquisa ou é a pesquisa que conduz à vivência da interdisciplinaridade?

Para que a educação seja o ponto de partida, em busca da emancipação humana, é necessário que ela seja emancipadora. A pesquisa, nesse caso, colabora para que ambas, tanto a pesquisa como a educação, resgatem do seu ímpeto emancipatório o desejo e o compromisso de sentir e ver a emancipação humana acontecendo. Nas definições de Demo, encontramos que:

A aproximação, e até certo ponto a coincidência, de educação e pesquisa está, sobretudo, no ímpeto emancipatório de ambas, já que se alimentam da consciência crítica, questionamento, capacidade de intervenção alternativa, ligação de teoria e prática, e assim por diante; assim, educar pela pesquisa significa trabalhar acuradamente a competência emancipatória da pessoa e da sociedade, estabelecendo a relação de sujeitos como dinâmica essencial<sup>56</sup>.

Uma educação emancipadora contribui para a busca da emancipação humana, isso não significa, porém, que os membros de uma sociedade política organizada tornem-se emancipados sem um empenho constante de cada um para tal. Ao distinguir emancipação humana de emancipação política, Marx deixa claro que a emancipação humana é um processo contínuo na vida das pessoas. Segundo ele, “os atos ou as resoluções políticas são por natureza inerentemente parciais, abstratas e contraditórias”<sup>57</sup> e por isso mesmo a emancipação política não é a emancipação humana. Para Marx, a emancipação total somente acontece a partir de algumas considerações como:

Quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘*forces Propres*’ (próprias forças) como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana<sup>58</sup>.

O reconhecimento e organização das próprias forças é uma condição para a emancipação humana. Tais pressupostos precisam ser conquistados pelos seres humanos. Para muitos políticos e governantes, porém, essas conquistas poderiam ter conseqüências que colocam em dúvida suas administrações.

Diante das várias possibilidades e sugestões que poderíamos encontrar para que a emancipação humana seja uma realidade, novamente, buscamos na educação através da pesquisa as referências para a formação de pessoas que sejam “sujeitos capazes, críticos e criativos, democraticamente organizados, aptos a superarem a condição de massa de manobra ou de objetos. Nenhum ser humano pode ser objeto de outro”<sup>59</sup>. Todo o aprendizado dá-se numa rede de relações complexas, embora tenha seu ponto de partida nas aptidões cognitivas do aprendiz. Isso supõe implicações culturais, ambientais, genéticas... Tais complexidades nem sempre acontecem no mesmo grau. Daí o tamanho desafio que se apresenta ao educador que precisa ter consciência de tudo o que está acontecendo em sua volta e das influências desses acontecimentos para o futuro.

Certamente muitos já imaginaram soluções para enfrentar os desafios na educação, tanto imaginaram que escreveram sobre o assunto, dando contribuições significativas. O sentido de mudança, porém, não está apenas em criar o novo, mas paralelo a isso, superar, quando necessário, as velhas estruturas sociais. Tarefa essa que não se realiza da noite para o dia. Ao parafrasear John Dewey, Savater afirma: “os que receberam a educação são os que a dão; os hábitos já engendrados tem uma profunda influência sobre seu procedimento”<sup>60</sup>. Essa relação entre o novo e o velho poderá ser bem administrada, quando houver uma boa relação entre educação e pesquisa.

Ambas se postam contra a ignorância; enquanto a pesquisa busca o conhecimento, para agir na base do saber pensar, a educação busca a consciência crítica, marca essencial de quem se sabe e sabe da realidade. (...) Ambas se dedicam ao processo reconstrutivo, base da competência sempre renovada; enquanto a pesquisa pretende através do conhecimento inovador, manter a inovação como processo permanente, a educação, usando o conhecimento inovador como instrumento, busca alicerçar uma história de sujeitos e para sujeitos<sup>61</sup>.

A pesquisa feita pelo professor e em seguida teorizada e praticada pelo aluno é uma possibilidade que, além de contemplar as realidades acima citadas, ajuda o professor a não continuar sendo “cópia”. A pesquisa é a garantia de que, ao contrapor idéias de diferentes autores com as suas, produz-se conhecimento, dando ao professor conteúdos para produzir seus próprios textos.

Não é possível pensar em pesquisa na educação sem que o professor seja um pesquisador. Não precisa, segundo Demo, ser um “profissional da pesquisa, mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador”<sup>62</sup>. A explicação mais clara, dada por ele sobre a pesquisa do professor, encontra-se nos cinco desafios da pesquisa, proposto por ele: “1-(Re)construir projeto pedagógico próprio. 2-(Re)construir textos científicos próprios. 3 -(Re)fazer material didático próprio. 4- Inovar a pratica didática. 5- Recuperar constantemente a competência”<sup>63</sup>.

Encarar a educação como um desafio e uma esperança, assim como procurar alternativas viáveis que contribuam positivamente para a educação, não é uma tarefa simples. E antes de imaginar ou reescrever uma proposta (maravilhosa), mas distante da nossa realidade, entendemos que seja preferível investigar e trazer para o debate uma alternativa possível. A prática da pesquisa na educação enriquece o trabalho do professor, transformando-o em um pesquisador. O educador passa a ser um crítico de sua própria atividade. Graças às diferentes leituras e pesquisas que fez e socializou, razão e emancipação voltam a estar na vanguarda do processo educacional.

### **Considerações Finais**

Ao debruçarmo-nos sobre temas ligados à educação, podemos, sem exageros, mergulharmos num mar de pronunciamentos sobre políticas e práticas educacionais existentes em obras continuamente publicadas. Nessa ânsia sobre o despertar para o momento que se vive e para as exigências do futuro, muitos equívocos podem acontecer. A vasta publicação de teorias que assistimos hoje, as tendências que fazem com que muitos encampem idéias e pensamentos formulados por educadores, intelectuais e outras lideranças poderia, numa primeira interpretação, apresentar os fundamentos que sensibilizariam e ao mesmo tempo garantiriam a execução de ações que tenham como objetivo a emancipação humana. No bojo de um projeto educacional inovador, porém, surgem algumas propostas errôneas que distanciam teoria e prática ou que servem para resolver problemas imediatos a pedido de órgãos fiscalizadores. Além disso, muitos dos envolvidos, sejam membros do governo, sejam profissionais que atuam diretamente nas instituições de ensino, nem sempre têm claro o que precisam plantar e o que desejam colher. Dessa forma, mesmo sendo possível encontrar experiências nesse campo, que se configuram inovadoras, o que assistimos, na maioria das vezes, é a educação sofrendo reformas, medidas paliativas, que não permitem ou pelo menos retardam a conquista da emancipação.

Por outro lado, é notável o processo de inserção vivido pelas sociedades contemporâneas no campo que se abre com o advento e

avanço das tecnologias da informação e comunicação. A educação, direta ou indiretamente está envolvida nesse contexto. Segundo Bonilla, “informação e conhecimento relacionam-se, um supõe o outro, mas um não se reduz ao outro”<sup>64</sup>. De outra forma, isso equivale a dizer que a escola continua sendo um lugar privilegiado para que o entendimento, em relação aos fatos, à história e à vida possam ser processados com maior clareza. Mesmo que, por vezes, pareça que ela não conseguirá mais responder qual é o seu verdadeiro papel, ela continua sendo escola e, como tal, precisa reencontrar-se de forma inovada para poder dentro do contexto atual dialogar educada, moral e intelectualmente com todos aqueles que com seus diferentes saberes, nela circulam.

Retornamos ao título desse artigo – razão e emancipação sob a luz da teoria crítica: reflexões sobre a contínua formação do educador – para reforçar a necessidade da formação continuada na vida do profissional da educação. Somente dessa forma o educador poderá realmente provocar importantes mudanças, sensibilizando e deixando-se sensibilizar. Toda a interiorização e exteriorização do conhecimento precisa ser reflexiva e dialógica. É indispensável saber onde e como o conhecimento é produzido, como circula e de que forma é absorvido pelos seres humanos; por isso propomos a teoria crítica como ferramenta contribuinte para distanciarmo-nos o máximo possível dos equívocos.

## Notas

<sup>64</sup> Artigo produzido a partir das leituras e discussões que estão acontecendo nesse momento, nas aulas de mestrado na UPF e também, a partir das conversas com professores do ensino público do estado de Santa Catarina, município de Chapecó.

<sup>65</sup> Formado em filosofia, pós-graduado em Ética e filosofia política e mestrando em educação, com pesquisa na linha um - fundamentos da educação - na UPF (Universidade de Passo Fundo). É professor de filosofia e sociologia da Rede Pública Estadual do Estado de Santa Catarina, no Senai – Chapecó e na Unochapeco (Universidade Comunitária Regional de Chapecó). Contatos: E-mail: claudécirs@unochapeco.edu.br ou claudécirs@senai-sc.ind.br. Fone: (49) 91124670 ou (49) 91125162.

<sup>1</sup> BOTO, 1996, 21.

<sup>2</sup> TONET, 2005, 165.

<sup>3</sup> ROUANET, 1987, 206.

<sup>4</sup> TAMARIT, 1999, 117 “Os fatos, que possibilitarão o fracasso, são mostrados por Tamarit, através das palavras de Gramsci, que afirma: as classes dominantes precedentes eram em essência conservadoras, no sentido de que não tendiam, técnica e

ideologicamente, a ampliar sua esfera de classe; concepção de casta fechada. A classe burguesa considera-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a no seu nível cultural e o estado se converte em educador etc.”.

<sup>5</sup> KANT, 1995, 11.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> KANT, 1995, 17.

<sup>8</sup> ROUANET, 1987, 210.

<sup>9</sup> ROUANET, 1987, 205.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> ROUANET, 1987, 206.

<sup>12</sup> TAMARIT, 1999, 50.

<sup>13</sup> TAMARIT, 1999, 51.

<sup>14</sup> TAMARIT, 1999,101.

<sup>15</sup> BOTO, 1996, 16.

<sup>16</sup> Idem.

<sup>17</sup> Em 1750, Diderot coordenaria a distribuição dos oito mil exemplares do texto por ele dirigido, apresentando ao público o prospecto da enciclopédia, ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios. Esta obra teve diferentes níveis de apropriação em seu tempo. (...) A enciclopédia resultou em 17 volumes de texto e 11 de estampas, agregando o compromisso de mais de 160 colaboradores, dentre os quais destacavam-se intelectuais cujo renome foi perpetuado pelos séculos posteriores: Diderot (que redige mais de mil artigos), D’Alambert, Jaucourt, Montesquieu, Rousseau, Quesnay, Voltaire, D’Holbach e, finalmente Condorcet. Em 1757, a enciclopédia contava já com mais de quatro mil assinantes, elite intelectual que contribuiria para propagar e multiplicar as idéias contidas na obra. Considerada um dos alicerces teóricos da modernidade, a enciclopédia traz a público as novas e antigas idéias daqueles homens que, presenciando as inúmeras transformações de seu tempo, ousaram inventariar o repertório simbólico que pretendiam oferecer como legado às gerações vindouras. (BOTO, 1996, 32/40).

<sup>18</sup> BOTO, 1996, 35.

<sup>19</sup> BOTO, 36.

<sup>20</sup> BOTO, 1996, 52.

<sup>21</sup> ADORNO, 1995, 183.

<sup>22</sup> SANTOS, 2000, 17.

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> SANTOS, 2000, 15.

<sup>25</sup> NOBRE, 2004, 12.

<sup>26</sup> NOBRE, 2004, 13.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> NOBRE, 2004,16.

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> NOBRE, 2004, 23.

<sup>31</sup> NOBRE, 2004, 32.

<sup>32</sup> NOBRE, 2004, 33.

<sup>33</sup> NOBRE, 2004, 34.

<sup>34</sup> Idem.

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> NOBRE, 2004, 37.

<sup>37</sup> NOBRE, 2004, 38.

<sup>38</sup> NOBRE, 2004, 34.

- <sup>39</sup> NOBRE, 2004, 40.  
<sup>40</sup> HORKHEIMER, 1990, 7.  
<sup>41</sup> Idem.  
<sup>42</sup> HORKHEIMER, 1990, 8.  
<sup>43</sup> ADORNO / HORKHEIMER, 1985, 19.  
<sup>44</sup> Idem.  
<sup>45</sup> LIBÂNEO 2001, 7.  
<sup>46</sup> ADORNO, 1995, 156.  
<sup>47</sup> DELORS, 2005, 13.  
<sup>48</sup> LIBÂNEO, 2001, 11.  
<sup>49</sup> SANTOS, 2000, 15.  
<sup>50</sup> BONILLA, 2005, 15.  
<sup>51</sup> BONILLA, 2005, 14.  
<sup>52</sup> LIBÂNEO, 2001, 85.  
<sup>53</sup> LIBÂNEO, 2001, 87.  
<sup>54</sup> Idem.  
<sup>55</sup> PÁTIO, Revista Pedagógica. 2005, p.48.  
<sup>56</sup> DEMO, 1998, 86.  
<sup>57</sup> CHASIN, 2000, 145.  
<sup>58</sup> MARX, 2002, 42.  
<sup>59</sup> DEMO, 1998, 62.  
<sup>60</sup> SAVATER, 1998, P. 173.  
<sup>61</sup> DEMO, 1998, 8/9.  
<sup>62</sup> DEMO, 1998, P. 38.  
<sup>63</sup> Idem.  
<sup>64</sup> BONILLA, 2005, 18.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução; Wolfgang Leo Maar. RJ: Paz e terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quarted, 2005.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHASIN, Joseph. **A Determinação ontonegativa da politicidade**. Ensaios Ad hominem / -NI, Tomo III – política (2000) São Paulo: estudos e Edições Ad hominem, 2000.

DEJORS, Jackhes. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEJORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; DF: MEC/Unesco, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 3ª ed. Editora: Autores Associados, São Paulo, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante – Mito e realidade.** <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/pesquisaObraForm.do>

DEMO, Pedro. **Pesquisa e tomada de decisão.** <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/pesquisaObraForm.do>

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica: uma documentação.** Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

HORKHEIMER, Max. **Teoria cradicional e teoria Crítica.** In. adorno, Horkheimer, Benjamin, Habermas. Sao paulo: Abril Cultural, 1979, 117-161. (Col. Os Pensadores)

KANT, Immanuel. O que é iluminismo? In: **A paz perpétua e outros opúsculos.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

IBBANEJO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo, Cortez, 2001.

LOWI, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARX, Karl. **A Questão judaica.** 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** São Paulo, Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2000.

NOBRE, Marcos. **A Teoria crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PATTO, **Revista Pedagógica.** Editora Artmed. Ano IX, Nº 33. Fevereiro/Abril 2005.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo; Martins Fontes, 1998.

TAMARIT, José. **Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje**. Tradução; José E. Romão São Paulo: Cortez, 1999.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2.

**Abstract:** The amplitude of the subject in question - reason and emancipation about the light of the critical theory: reflections about the continuous formation of educator – it demands and rigorous. The diverse existing publication recording the critical theory, as well as the different research and publications that deal with the formation of the educator, on the other side, it offers a precious material of analyses, for another one, a great possibility to commit mistakes. However, many are the reasons to bring a subject like this. However, the paper of the education in a context of paradigmatic change intrigues many professionals of the education. We think over about this paper, guided and assisted for the critical theory, it seems to be an interesting possibility to observe the trends and to search the perspective. The pretension to write about this thematic, joining the ideas – critical theory and formation of the educator – is audacious, however doesn't irresponsible, it is about the result of reading and quarrels that are happening at this moment during the classes of the master degree in education, as well as the of study realized with professors of public education, in the direction the possible and probable mistakes could be in time corrected.

**Keywords:** education; critical theory; formation of teacher.

Recebido em agosto de 2007.

Aceito em outubro de 2007.