



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Krüger, Heinz-Hermann; Schippling, Anne
CIÊNCIA CRÍTICA E REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTOS E PERSPECTIVAS NA
ALEMANHA

Linhas Críticas, vol. 16, núm. 31, julho-diciembre, 2010, pp. 219-238

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CIÊNCIA CRÍTICA E REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTOS E PERSPECTIVAS NA ALEMANHA¹

Heinz-Hermann Krüger* e Anne Schippling**

Resumo

O presente artigo apresenta o desenvolvimento da Ciência Crítica da Educação (*Kritische Erziehungswissenschaft*) a partir do final dos anos sessenta do século passado. Tal percurso não foi uma evolução simples, ocorreu em várias etapas e passou por diversas mudanças determinadas por diferentes autores e discussões teóricas no contexto tradicional da Teoria Crítica. Entre os fundadores do programa original da Ciência Crítica da Educação na Alemanha encontram-se Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer e Wolfgang Klafki. As primeiras abordagens partiram da auto-crítica da Pedagogia das Ciências Humanas (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) e dos trabalhos teórico-científicos de Jürgen Habermas. Durante as décadas de setenta e oitenta do século passado, foram desenvolvidas algumas novas variantes teóricas da Ciência Crítica da Educação, que tinham como referência alguns trabalhos de Habermas, mas também incluíram outros aportes, como a teoria da comunicação de Paul Watzlawick et al., o Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead,

* Doutor em Educação pela Universidade de Bochum. Foi professor das Universidades de Dortmund e Marburg e desde 1991 é professor da Faculdade de Educação da Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, tendo sido um dos fundadores dessa Faculdade após o processo de reunificação da Alemanha. Entre outros, é vice-diretor do ZSB (Centro de Pesquisa sobre Escola e Educação) da Universidade Halle-Wittenberg e membro do comitê avaliador da DFG (German Research Foundation). Também é um dos editores da revista *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* e da revista *ZQF - Zeitschrift für Qualitative Forschung* (krueger@paedagogik.uni-halle.de).

** Doutora em Educação pela Martin-Luther Halle-Wittenberg Halle-Wittenberg. Docente do Instituto de Pedagogia da Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg e desde 2009 vem desenvolvendo tese de livre docência sobre o tema “Na transição para as escolas de elite francesas: ‘elite’ e ‘excelência’ – discursos e seus efeitos de poder” na Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (anne.schippling@paedagogik.uni-halle.de).

1. Tradução: Anne Schippling. Revisão: Wivian Weller (wivian@unb.br).

as teorias cognitivas de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg. Desde os fins dos anos oitenta do século passado, a Ciência Crítica da Educação é fortemente influenciada pelos escritos cépticos de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, do que resulta uma nova orientação que funda os alicerces da Ciência Reflexiva da Educação (*Reflexive Erziehungswissenschaft*). O artigo conclui que o conceito de Ciência Reflexiva da Educação, no contexto atual, parte da premissa de que a Ciência Crítica da Educação apenas se sustenta como ciência reflexiva e interdisciplinarmente orientada. Palavras Chave: Ciência Crítica da Educação. Teoria Crítica. Ciência Reflexiva da Educação.

1. Ciência Crítica da Educação: breve histórico

Influenciada pelas consequências políticas do movimento estudantil e inspirada pelos trabalhos sócio-filosóficos da Escola de Frankfurt, a Ciência Crítica da Educação surge no final dos anos sessenta e início dos anos setenta como terceira corrente mais importante nas Ciências da Educação da Alemanha Ocidental². Os fundadores da *Kritische Erziehungswissenschaft*, ou Ciência Crítica da Educação – Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer e Wolfgang Klafki –, deram seguimento ao objetivo de modernizar criticamente, partindo de uma perspectiva teórica de sociedade distinta das posições tradicionais da *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, que dominou a discussão até o início dos anos sessenta (cf. KECKEISEN, 1983).

É notável que, durante a fundamentação do programa original de uma Ciência Crítica da Educação, entre meados dos anos sessenta e setenta, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt tenha desempenhado um papel quase que exclusivo na sua reconstrução (PEUKERT, 1983). De fato, foram, sobretudo, as reflexões epistemológicas e metodológicas de Jürgen Habermas que influenciaram decisivamente os pressupostos teóricos básicos da Ciência Crítica da Educação. Já no estudo *Educação e Emancipação*, de 1968, Klaus Mollenhauer – pautado nas reflexões de Habermas sobre a relação entre conhecimento e interesse (1968) e na delimitação do postulado da liberdade de valor do racionalismo crítico – formulou o programa normativo da Ciência Crítica da Educação. Diz ele: “Para as Ciências da Educação o princípio que afirma que a educação e a *Bildung* têm como objetivo a autonomia do sujeito é constitutivo; a isto corresponde que a motivação que determina o conhecimento nas Ciências da Educação é a emancipação” (MOLLENHAUER 1968, p. 10 – tradução nossa).

2. As outras duas correntes são: Pedagogia das Ciências Humanas (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) e Ciência Empírica da Educação (*empirische Erziehungswissenschaft*).

Esse entendimento de emancipação já havia sido formulado anteriormente por Wolfgang Klafki (1976) e difere da ideia básica da *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, também conhecida como uma defensora da autonomia do jovem. No contexto dessa corrente, o conceito de autonomia estava relacionado unicamente ao jovem singular, enquanto que no âmbito da Ciência Crítica da Educação ele dirige-se à sociedade como um todo (cf. KLAFKI, 1976). Para Mollenhauer (1982), o postulado da emancipação deve relacionar-se com a discrepância entre a realidade e a possibilidade de processos educativos, entre os fatos e o ideal de condições educacionais, tendo como ponto de referência histórico-político um modelo de sociedade no qual condições mais livres, justas e fraternas de coexistência sejam possíveis.

Durante os anos setenta, o postulado de emancipação de Mollenhauer e Klafki alicerçou-se na teoria do discurso, com referência às reflexões universal-pragmáticas de Habermas (1971). O discurso passa a ser a base para legitimar a importância e a utilização do termo emancipação. As metas para decisões pedagógicas e a ação pedagógica só adquirem validade se encontradas no discurso ético dos indivíduos, num consenso pautado na razão e na ideia regulativa de uma comunicação sem estruturas de poder (MOLLENHAUER, 1972; KLAFKI, 1989). Em contraste com a *geisteswissenschaftliche Pädagogik* – que aborda a educação principalmente no contexto da história das ideias –, e com a *empirische Pädagogik* – que investiga somente áreas pontuais da realidade educativa –, a Ciência Crítica da Educação tenta, no que se refere ao objeto, compreender a ação educativa como prática social, historicamente mediada, determinando a interdependência entre o respectivo sistema de ensino e a estrutura da sociedade. Nesse processo, a educação e a sociedade estão dialeticamente relacionadas uma com a outra. Embora a educação, por um lado, seja uma função da sociedade, por outro, a sociedade, no *continuum* temporal, também é uma função da educação, porque a educação cria a reprodução e a inovação ao mesmo tempo (cf. CLAUSSEN, 1980). Desta forma, Wolfgang Klafki (1982) – a partir dos trabalhos teóricos sobre a sociedade de Habermas e Offe (1984), assim como de outras abordagens críticas da sociedade, tais como as de Bourdieu e Passeron (1971) – salientou que as instituições educativas, os processos e as formas de consciência não se encontram numa relação de dependência unilinear das condições econômicas e políticas do poder e da dominação, mas que a sua relação com as condições econômicas e políticas de base podem ser caracterizadas com a palavra-chave da autonomia relativa da educação. É precisamente essa independência relativa das instituições de ensino que oferece – segundo Klafki – a possibilidade de estimular processos de esclarecimento, criar uma consciência crítica e abrir perspectivas para uma mudança, com uma certa distância em relação a condições econômicas e sócio-políticas.

2. O Desenvolvimento da Ciência Crítica da Educação

Para poder analisar as ligações entre fenômenos pedagógicos e as condições sociais de poder e de dominação, a Ciência Crítica da Educação, metodologicamente, não podia deter-se somente à constatação empírica de fatos nem esgotar-se na análise hermenêutica de ligações de sentido subjetivas. Inspirados pela proposta de Habermas (1969, 1970) de integrar o saber hermenêuticamente produzido no horizonte da crítica da ciência e da ideologia, os representantes da Ciência Crítica da Educação passaram a defender em diversas publicações a ligação entre métodos empíricos e hermenêuticos e a integração das reflexões críticas sobre a sociedade (cf. BLANKERTZ, 1979; KLAFFKI, 1976; MOLLENHAUER, 1968).

No centro do procedimento metodológico está a crítica à ideologia. As ideologias são entendidas como teorias de justificação, guiadas por interesses de dominação. Elas têm o caráter de uma falsa consciência que é socialmente condicionada e que justifica as condições de poder existentes (KLAFFKI, 1976, p. 50). A crítica à ideologia significa, então, em termos da compreensão do conceito de ideologia:

A descoberta científica das condições sociais do seu aparecimento, revelar os fundamentos mencionados, as falsas racionalizações, e o impacto dessas interpretações, normas, teorias, que têm como consequência uma má-interpretação, definida por interesses, da situação social e das possibilidades de ação fornecidas dentro dela (KLAFFKI, 1982, p. 41 – tradução nossa).

De acordo com Klafki (1976), a hermenêutica e a empiria precisam se libertar de seus unilateralismos e trabalhar juntas nas questões críticas de ideologia. O autor definiu esse processo como permanente e dinâmico, que resulta em um mútuo *feedback*. A interpretação hermenêutica das condições sociais e dos teoremas de educação conduz a questões que precisam ser empiricamente revistas; os resultados empíricos alcançam o seu lugar e importância apenas no contexto de condições sociais condicionadas historicamente. Wolfgang Klafki, em particular, não limitou o programa metodológico da Ciência Crítica da Educação apenas às análises críticas da ideologia, mas, com o conceito de investigação sobre a ação pedagógica que descreve a pesquisa empírica como prática intrusiva, fundou e desenvolveu – em sentido metodológico – um conceito que tenta combinar a relevância prática e as intenções críticas. A investigação sobre a ação pedagógica estende-se no contexto da Ciência Crítica da Educação como uma investigação sobre inovações, uma investigação com o objetivo de possibilitar reformas no domínio da formação e da educação (KLAFFKI, 1974; MOLLENHAUER *et al.*, 1978).

Com o conceito de investigação sobre a ação pedagógica, desenvolvido principalmente por Klafki, surge simultaneamente uma nova compreensão da relação teoria e prática – geralmente válida para a Ciência Crítica-Construtiva da Educação –, que estabelece uma interligação entre o interesse crítico pelo conhecimento e o interesse construtivo de transformação. Como tarefa central, Klafki destaca a necessidade de uma mediação cooperativa entre a teoria das Ciências da Educação e a prática educativa, que concede tanto à teoria como à prática a mesma responsabilidade. Esse objetivo, entretanto, não se opõe a uma distinção entre a teoria e a prática em termos de uma divisão pragmática de trabalho, mas de remoção dessa divisão de trabalho no sentido de cooperações com os mesmos direitos. Uma vez que nem a teoria nem a prática por si sós dispõem de critérios de decisão suficientes sobre o que pedagogicamente pode ser reconhecido como verdadeiro, válido e responsável, essas reivindicações de validade apenas podem ser encontradas numa negociação permanente dentro do processo de argumentação, no “discurso prático” entre teóricos e práticos (KLAFKI, 1982). No esclarecimento do problema teoria-prática, Klafki, em conformidade com Mollenhauer (1972, p. 51), recorre a considerações teóricas sobre o discurso, como as que foram formuladas por Habermas (1971, 1983) no horizonte da pragmática universal.

Partindo dessas considerações teórico-científicas, os representantes da Ciência Crítica da Educação dedicaram-se nos seus escritos a quase todos os campos temáticos importantes das Ciências da Educação, desde a história da pedagogia, às questões de teoria escolar e curricular, de didática, da profissão docente aos problemas do ensino fora da escola e da pedagogia social. Os debates relevantes que, em muitos casos, são um ponto de orientação para outros trabalhos, referem-se também a reflexões teóricas sobre a educação – formuladas principalmente por Klafki –, a abordagens sobre fundamentos das teorias da educação como as que foram desenvolvidas por Mollenhauer. Em contraste com a posição teórica mais cética de Adorno (1963) – de que a educação no contexto das condições sociais existentes aliena o ser humano de si próprio, podendo se definir como “semi-educação”, como símbolo de estatuto ou como isolamento da disciplina –, os representantes da geração fundadora da Ciência Crítica da Educação (BLANKERTZ, 1974; KLAFKI, 1985; MOLLENHAUER, 1968), mas também outros autores próximos da sua posição – por exemplo, Heydorn (1970) –, defendem que o desenvolvimento da razão crítica como tarefa e oportunidade para a educação ainda é possível (SÜNKER, 1989).

2.1. Contribuições de Wolfgang Klafki para a Teoria Crítica da Educação

Especialmente nas obras sobre educação de Wolfgang Klafki, as reflexões teóricas sobre educação desempenham um papel importante. Pode-se dizer que o conceito de educação é a palavra-chave ou o *Leitmotiv* dos seus trabalhos, desde *O Problema Pedagógico do Elementar e a Teoria da Educação Categorical*, publicado em 1959 – obra ainda caracterizada pelo pensamento da *geisteswissenschaftliche Pädagogik* –, até os seus esforços em fundar um conceito crítico sobre a educação geral na década de oitenta do século passado. Nos trabalhos mais recentes, Klafki identificou os momentos pedagógicos e politicamente progressistas no conceito clássico de educação, para repensá-los criticamente com referência aos trabalhos filosóficos sobre a sociedade oriundos da Escola de Frankfurt, tendo em vista as condições presentes e as possibilidades de desenvolvimento no futuro (KLAFKI, 1985). A compreensão é de que a ideia da educação deva ser libertada das deformações sofridas em meados do século XIX devido à sua ligação ao conceito de posse.

Klafki compreende a educação como auto-desenvolvimento da responsabilidade do indivíduo que precisa adquirir três competências básicas: a capacidade de auto-determinação, a capacidade de co-determinação e a capacidade de solidariedade. No conceito clássico de educação, o autor identifica três aspectos-chave da educação, que devem ser desenvolvidos de uma maneira crítica e produtiva, de forma a criar um conceito moderno de educação geral. Em relação ao primeiro aspecto – a educação geral como educação para todos –, Klafki postula que todos os alunos devam frequentar a mesma modalidade de ensino o maior tempo possível³. Outra linha essencial das suas intervenções põe em evidência a necessidade de uma educação que propicie a criação de uma consciência mediada historicamente, que reflita sobre os problemas-chave do presente e do futuro próximo; que tenha a capacidade de confrontar tais problemas, por exemplo, a questão da paz, do meio ambiente, da desigualdade social, contribuindo para ultrapassá-los. Nos diferentes níveis do sistema educativo, cada adolescente deve, pois, ser confrontado com alguns desses problemas-chave. O terceiro aspecto – a educação como desenvolvimento de versatilidade – salienta que a questão da educação geral não tem apenas uma dimensão cognitiva; implica também a promoção da capacidade argumentativa e crítica, o desenvolvimento da empatia social e também da capacidade moral de decisão e de intervenção (KLAFKI 1985, 1990; MATTHES, 1992).

² Nota da revisora: Na Alemanha existem três modelos distintos de escola após a conclusão da Grundschule (equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental). Os alunos são indicados para um desses tipos de escola – Hauptschule, Realschule ou Gymnasium - de acordo com o desempenho obtido nos primeiros anos de escolarização.

2.2. O aporte de Klaus Mollenhauer para a Teoria Crítica da Educação

Mesmo com as contribuições de Klafki, pode-se dizer que a proposta mais ambiciosa de fundar uma teoria crítica da educação foi certamente apresentada, perante os representantes da Ciência Crítica da Educação, por Klaus Mollenhauer, no seu estudo *“Theorien zum Erziehungsprozeß”* (Teorias sobre o Processo Educativo), publicado em 1972. As ideias básicas desse estudo foram desenvolvidas durante os anos setenta (MOLLENHAUER, 1986) e aplicadas para a conceptualização de uma teoria da educação familiar (MOLLENHAUER; BRUMLIK; WUDTKE, 1975). Mais especificamente, o autor desenvolveu uma teoria crítica da educação contemplando três perspectivas. Em primeiro lugar, os processos educativos são descritos como processos de ação comunicativa. No campo educacional, elementos como a relação entre as gerações, as tradições e a reprodução da desigualdade social atuam na ação comunicativa, sendo esta permitida por normas educativas. Desta forma, para Mollenhauer, o discurso, no sentido de Apel e Habermas, é o ponto de referência normativo e a base fundamental de legitimação para a ação pedagógica (MOLLENHAUER, 1972).

Num segundo passo, a estrutura de interação educacional é explicada com recurso à teoria do Interacionismo Simbólico. Isto significa a compreensão em situações educativas, recorrendo a símbolos que têm o mesmo significado para os diferentes indivíduos e que são capazes de expressar a generalidade dos relacionamentos. Além disso, analisa-se, com base no modelo interacionista de papéis, em que medida situações de comunicação educativas e instituições pedagógicas possibilitam aos adolescentes a formação de uma identidade autônoma (MOLLENHAUER, 1972). Entretanto, essa teoria da educação, segundo Mollenhauer, somente se tornará uma teoria crítica da educação se ela, numa terceira etapa, conseguir integrar as formas e conteúdos da comunicação pedagógica, não apenas nas regras de interação, mas também no processo reprodutivo da sociedade civil. Para demonstrar como a relação pedagógica e a base material da sociedade e da história estão interligadas, é necessário, segundo o autor, estabelecer um princípio que seja abstrato tanto em relação à comunicação pedagógica concreta, como em relação às condições econômicas. O conceito de “abstração da troca” – que Mollenhauer adota a partir da interpretação dos escritos marxistas realizada por Alfred Sohn-Rethel – deve concretizar essa mediação entre a sociedade em geral e a ação pedagógica concreta (MOLLENHAUER, 1972). Embora Mollenhauer tenha pretendido, com esse estudo, criar uma ligação entre abordagens e conceitos teóricos sobre a comunicação e a interação, assim como conceitos sobre teorias materialistas da sociedade, os resultados apresentados apontam apenas três reflexões vagamente relacionadas: a justificação teórico-comunicativa da

atividade pedagógica, a fenomenologia interacionista da atividade pedagógica, e, exterior a estas, a definição materialista da gênese social de relações pedagógicas (KRÜGER; LERSCH, 1993). Não obstante isso, o mérito de Klaus Mollenhauer reside na recepção das abordagens teóricas sobre a comunicação e, sobretudo, das obras na tradição do Interacionismo Simbólico. Além disso, o autor forneceu impulsos fundamentais para a criação e continuação do desenvolvimento da Ciência Crítica da Educação.

2.3. Contribuições de Karl-Hermann Schäfer e Klaus Schaller

Praticamente no mesmo período em que Mollenhauer escreveu “Teorias sobre o Processo Educativo” (1972), foi publicado no ano de 1971 o trabalho “*Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik*” (Ciência Crítica da Educação e Didática Comunicativa), de Karl-Hermann Schäfer e Klaus Schaller, no qual os autores desenvolveram os primeiros pressupostos para uma Pedagogia Comunicativa. Tal como Mollenhauer, eles partem de uma compreensão comunicativa da educação. De uma forma ainda mais acentuada do que Mollenhauer, e para descrever os processos de educação e de ensino como processos comunicativos, os autores se referem aos teoremas e conceitos básicos da teoria da comunicação de Watzlawik, Beavin e Jackson (1969). Estes tinham mostrado na sua teoria que toda comunicação humana sempre se caracteriza por uma dimensão de conteúdo e de relação, e que estas podem ser estruturadas de uma forma complementar e hierárquica, ou, então, simétrica, quer dizer, com os mesmos direitos. No entanto, como essa teoria advinda da psicologia sistêmica não fornece nenhum critério indicativo da direção que os processos comunicativos devem tomar, Schäfer e Schaller criaram suposições adicionais para resolver o problema.

Schäfer, em particular, refere-se, tanto nas contribuições para o estudo de 1971, como nos trabalhos tardios sobre a Pedagogia Comunicativa (SCHÄFER, 1981; 1992), aos trabalhos teóricos sobre a ciência e a personalidade de Habermas. Nesse contexto, ele defende a redução da comunicação complementar no domínio da educação e do ensino e a acentuação dos processos sociais de aprendizagem na escola, com o objetivo de promover a competência comunicativa e uma identidade estável dos alunos. No contexto da recepção do Interacionismo Simbólico pelas Ciências da Educação da Alemanha Ocidental a partir do início dos anos setenta, questões sobre a sociedade e sobre a democracia liberal, também tematizadas nos trabalhos de Mead (1973), não desempenharam um papel importante (BRUMLIK, 1983). No centro das discussões encontravam-se, pelo contrário, questões antropológicas e as teorias da socialização, como as estabelecidas por Mead (1973) e desenvolvidas posteriormente por Goffmann (1967) e Turner (1962). Esses

aportes utilizados por Krappmann e Habermas na investigação sobre a socialização na República Federal da Alemanha, foram integrados, em primeiro lugar, por Mollenhauer (1972) e Brumlik (1973), no contexto da discussão sobre a Ciência Crítica da Educação.

O conceito da identidade, estabelecido por Goffmann e desenvolvido por Habermas (1973) e Krappmann (1971), foi igualmente aplicado às Ciências da Educação e forneceu à Pedagogia Emancipatória dos anos setenta do século passado uma perspectiva normativa, orientada pela teoria da socialização (BRUMLIK, 1989). Face a essa dimensão normativa, passou-se a questionar se as condições para o desenvolvimento da identidade nas instituições pedagógicas existentes, tais como a escola ou o lar, seriam favoráveis ou desfavoráveis. Autores vinculados a essa corrente investigaram se e como as instituições pedagógicas impediam ou dificultavam a criação e vivência pelos alunos das suas identidades. E, ainda, se estes desenvolviam empatia e distância em relação ao papel que lhes era imputado e se praticavam uma forma de agir autônoma. O conceito interacionista de identidade não apenas desempenhou um papel central na discussão de teorias educacionais gerais (por exemplo em: MOLLENHAUER, 1972; SCHÄFER, 1976; TILLMANN, 1989; THIERSCH, 1977), mas também serviu como quadro teórico de referência para uma série de inquéritos críticos sobre instituições tais como a família e a educação familiar (MOLLENHAUER; BRUMLIK; WUTKE, 1975), a escola (*Projektgruppe "Jugendbüro und Hauptschülerarbeit"* 1975; Terhart, 1978) e o trabalho social (KIEPER, 1980).

2.4. Outros aportes à Teoria Crítica da Educação

Uma outra tentativa de desenvolver o programa original para a Ciência Crítica da Educação diz respeito ao conceito de Pedagogia do Desenvolvimento (*Entwicklungspädagogik*), que foi desenvolvido mais detalhadamente por Stefan Aufenanger (1992), mas também por Ursula Peukert (1979), Fritz Oser (1981) e Detlev Garz (1989). A fim de definir o objetivo dessa abordagem denominada Pedagogia do Desenvolvimento, ou seja, das estruturas de um "sujeito plenamente desenvolvido", Aufenanger recorre às considerações teóricas sobre a competência, que haviam sido fundamentadas teoricamente por Habermas (1975) e Oevermann (1976) no contexto de suas investigações sobre socialização, aos trabalhos da Pedagogia do Desenvolvimento de Piaget sobre a estrutura e a gênese da capacidade do conhecimento, bem como aos trabalhos de Kohlberg sobre a estrutura e a gênese da capacidade moral de julgamento. Piaget diferencia, nos seus estudos psicológicos sobre inteligência, quatro fases do desenvolvimento cognitivo: o nível senso-motórico da inteligência, da reflexão através da contemplação, de operações concretas e

formais. Igualmente, na teoria de Kohlberg sobre a gênese da competência social são diferenciados vários níveis de desenvolvimento da capacidade moral de julgamento que se estendem da fase da consciência moral pré-convencional, definida por heteronomia e instrumentalidade assim como da consciência convencional até à consciência moral pós-convencional, que se deixa dirigir por princípios.

Os níveis mais avançados da reflexão e da capacidade moral de julgamento, descritas nas teorias sobre a competência de Piaget e Kohlberg, servem a Aufenanger (1992) como pontos de referência para definir aspectos parciais de um sujeito plenamente desenvolvido (KRÜGER; LERSCH, 1993). Posteriormente, o autor discute, com referência a estudos empíricos, que condições sociais do desenvolvimento promovem ou inibem a formação dessas capacidades cognitivas e sociais. A ação pedagógica, a esse respeito, tem a tarefa de promover a formação de competências e características universais, tais como capacitar os indivíduos para a comunicação e a cooperação. No centro das atividades educativas deve encontrar-se a discussão do saber metodológico, ou seja, os problemas da transferência do saber e as questões de justiça, que também despertam a curiosidade dos alunos (AUFENANGER, 1992). Enquanto os estudos desenvolvidos na área da Pedagogia do Desenvolvimento referem-se, principalmente, aos trabalhos teóricos de Habermas sobre a socialização, as Ciências da Educação orientadas segundo a teoria da evolução – com base nos trabalhos, sobretudo, de Volker Lenhart (1987; 1992) –, aludem à teoria da evolução social de Habermas (1976). Essa teoria também implica elementos, orientados pela educação como objeto, do projeto histórico sobre a sociedade desenvolvido por Schluchter, que, por sua vez foi influenciado por Max Weber, bem como das teorias da evolução de Parsons e a teoria dos sistemas de Luhmann (cf. LENHART, 1992).

Uma tal teoria evolutiva destina-se a responder a duas perguntas: Como é que a educação muda com a evolução social, e, simultaneamente, como a afeta? Aqui, a teoria trabalha com um modelo altamente estilizado, que distingue entre a lógica e a dinâmica do desenvolvimento (por exemplo, HABERMAS, 1976). Em relação à lógica, trata-se de um modelo, de uma estrutura reconstituível em retrospectiva; no que diz respeito à dinâmica do desenvolvimento, trata-se do desenrolar de acontecimentos concretos. Na teoria da evolução social, existe a distinção entre um princípio estrutural pré-cultural – de uma sociedade de tribos –, um princípio estrutural cultural e um princípio estrutural da sociedade moderna. A esses princípios podem ser agregadas sociedades particulares e concretas (HABERMAS, 1976; SCHLUCHTER, 1979).

No contexto dessa teoria, Lenhart (1992) analisa historicamente as diferenciações entre as instituições de ensino, que podem ser descritas segundo o nível de organização e de especificação. Embora as sociedades tribais já estejam familiarizadas com instituições nas quais ocorrem processos educativos (por exemplo, uma cerimônia de iniciação), ainda não conhecem instituições complexas, especializadas na educação. O aparecimento da escola como instituição especializada na educação e com um grau de organização avançado é um indicador de uma transição completa para as culturas modernas. As sociedades modernas têm também o conhecimento da ligação de instituições especificadas com o sistema educativo formal (LENHART, 1992). Para responder à questão relativa à capacidade de a educação mudar a sociedade, Lenhart distingue entre uma função histórica do desenvolvimento e uma função inovadora do desenvolvimento. Sua teoria é que em sociedades pré-culturais a educação teve apenas uma função reprodutiva ou inibitiva do desenvolvimento, enquanto que em sociedades modernas a educação, além da função mencionada, pode ter funções produtivas e criativas.

2.5. Aspectos em comum e críticas aos diferentes aportes à Teoria Crítica da Educação desenvolvidos até os anos 1980

Apesar da ampla diversificação do programa original da Ciência Crítica da Educação – constatado por meio do grande número de variantes teóricas surgidas durante os anos setenta e oitenta do século passado –, essas abordagens, além da quase exclusiva referência à Teoria Crítica, nomeadamente aos trabalhos teóricos sobre a sociedade e o indivíduo em Habermas, têm algo em comum: a esperança de, através da educação, alterar profundamente a sociedade e criar, no domínio da educação, as condições para o surgimento de um sujeito autônomo e racional. A crise e estagnação da reforma da educação na década de oitenta e, ao mesmo tempo, os diagnósticos apresentados pelas teorias pós-modernas sobre o desaparecimento de utopias, sobre o fim da grande narrativa da emancipação da humanidade e sobre a crise do sujeito (LYOTARD, 1986; RAULET, 1990) influenciaram o debate sobre o desenvolvimento e a revisão da Ciência Crítica da Educação. Desta forma, no debate em torno da refundação da Ciência Crítica da Educação no final dos anos oitenta, as obras tardias de Horkheimer e Adorno sobre a Dialética do Iluminismo (1947) – nas quais os autores se mostram céticos em relação ao progresso –, bem como a teoria negativista da educação de Adorno, ganharam importância pela primeira vez. Essa teoria parte da premissa de que a educação não pode mais ser dirigida intencionalmente, partindo do princípio de que só é possível observar reflexivamente a transformação da educação para uma semi-educação dentro da sociedade (PAFFRATH, 1987; 1992). A

Pedagogia da Emancipação, fundada no Iluminismo e no progresso social, foi criticada por não ter respondido como a própria pedagogia contribuiu para a dialética do Iluminismo (PONGRATZ, 1989; WULF; WAGNER, 1987).

No discurso teórico sobre a educação, Schäfer (1991), entre outros, apresentou a tese de que, em uma situação social caracterizada por uma crescente paralisação da racionalidade científica e por um processo de individualização não mediado pela razão, já não faz sentido defender uma teoria que sustenta a possibilidade de um sujeito determinado pela razão, como é o caso da teoria da educação de Klafki, mas também das variantes da Ciência Crítica da Educação, orientadas pelo princípio de um sujeito autônomo. No discurso teórico sobre as bases da ciência, especialmente, Gruschka (1988), em consonância com Adorno (1966), concebeu uma “Pedagogia Negativa”, que se limita, ao contrário do proposto por Klafki, a uma crítica da prática pedagógica afirmativa sem produzir conclusões diretas e construtivas, partindo da referida crítica (cf. DAMMER, 1999).

Esse ceticismo em relação a um significado com relevância direta das Ciências da Educação para a orientação prática é partilhado por outros autores que, a partir do debate pós-estruturalista (LENZEN, 1996) ou das teorias críticas da sociedade sobre a modernização reflexiva (KRÜGER, 2006; WINKLER, 1992), tentaram, nos últimos anos, desenvolver um conceito de Ciência Crítica da Educação sob o signo de Ciência Reflexiva da Educação.

3. Considerações finais: rumo à ciência reflexiva da educação

Com Lenzen (1996), os autores deste artigo partilham da opinião de que as Ciências da Educação, além da orientação crítica e interdisciplinar, só podem ser fundadas como modo reflexivo de ciência, não podendo ser entendidas como ciências concentradas na ação. No entanto, ao contrário de Lenzen, os autores não partem de diagnósticos pós-estruturalistas sobre a decomposição do real e sobre o desaparecimento da diferença entre os mundos de sinais e as teorias. Suas referências partem de resultados de pesquisas empíricas em Ciências da Educação que demonstraram que o conhecimento educacional encontra-se no cotidiano e que este é tematizado pelos próprios indivíduos. Dada a disseminação observável do conhecimento pedagógico no cotidiano, as Ciências da Educação devem conscientizar-se com relação às diferenças entre os conceitos de ação e seus sistemas do conhecimento, limitando-se à investigação empírica e histórica de processos educativos passados e debruçando-se igualmente sobre elementos do conhecimento correspondentes a esses processos, bem como às questões relacionadas à reflexão sobre teorias educacionais. As Ciências da Educação

precisam abrir mão da exigência sempre reformulada ao longo da história no que diz respeito à formulação de metateorias educacionais; devem fornecer linhas de orientação diretamente adotáveis para a prática pedagógica.

Neste sentido, a Ciência Reflexiva da Educação incide sobre três dimensões. Numa primeira dimensão, temos as pesquisas sobre a educação crítica e empiricamente orientadas, que, similarmente, se dedicam à análise das consequências das tecnologias, ou seja, à definição, avaliação e prevenção de seus riscos na educação e na pedagogia. Mais especificamente, neste domínio de tarefas, trata-se da realização de estudos quantitativos e qualitativos com o objetivo de demonstrar os riscos e efeitos negativos atualmente evocados pela modernização reflexiva na área da educação (BECK, 1997). Como exemplo, podemos citar a carga psicossomática a que os alunos estão sujeitos devido à extensão do período de frequência diária na escola ou as consequências da revolução microelectrônica em termos de mudanças no cotidiano da educação, na escola e na família.

Numa segunda dimensão, a Ciência Reflexiva da Educação parte de investigações histórico-sociais, que relacionam perspectivas históricas sobre as ideias, a sociedade e o cotidiano, utilizando-se de métodos quantitativos e qualitativos. Isto permite analisar a longo prazo as mudanças históricas das auto-descrições pedagógicas, da educação familiar, da escola, de instituições pedagógicas fora da escola, do itinerário de vida, das relações entre os sexos, etc. Todos esses aspectos precisam ser estudados de acordo com as antinomias dos processos de modernização, de forma a chamar a atenção para os lados luminosos e sombrios da dialética do Iluminismo.

Uma terceira tarefa para a Ciência Reflexiva da Educação compreende o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação. Esta trata a questão dos desafios atualmente enfrentados, para uma localização da problemática da educação, dos perigos ambientais da modernização industrial, da crise da sociedade do trabalho, do aparecimento de uma sociedade da informação e do conhecimento, processos de pluralização das situações da vida, interpretações do mundo e de si próprio, bem como da individualização de itinerários de vida (KRÜGER, 1990). A interligação dessas tarefas no campo da Ciência Reflexiva da Educação, especialmente no que diz respeito à relação entre a teoria crítica da educação e a investigação empírica sobre a educação, afigura-se até o momento como uma tarefa difícil.

À noção de educação tem sido amplamente vedado o acesso empírico. Andreas Gruschka (2006, p. 141) observa que a Pedagogia Geral “falhou em converter empiricamente os seus próprios termos”. Após os exames do PISA, havia a impressão de que essa situação poderia mudar. O PISA abriu caminho para uma nova investigação educativa, que se desliga da velha teoria educa-

cional, tornando fecundo o conceito de educação, no sentido de uma *normal science*, para a investigação empírica. A noção de educação, no seu sentido clássico, torna-se cada vez mais pertinente para o debate em torno do PISA. O modelo de educação geral, baseada na apreensão dos objetos e definida por Koch (2006, p. 137) como “o projeto de seduzir o indivíduo, de abri-lo, de despertar a sua curiosidade, de incitá-lo a pensar, de fazê-lo sentir que é capaz de pensar por si próprio, e, desta forma, ajudá-lo conhecer a si próprio” é cada vez menos procurado após o PISA. No centro da atenção encontram-se os resultados do *output*, empiricamente mensuráveis e fixados de uma maneira estandardizada. A noção clássica de educação que, de acordo com Adorno (1972, p. 102), apesar de todas as críticas atuou “como antítese em relação à semi-educação socializada”, perde o seu último conteúdo crítico. Na “empresa da educação” (GRUSCHKA, et. al., 2006), sobressai o perigo da “semi-educação”, na qual os objetos da educação, sob a pressão econômica e de tempo, apenas se encontram numa forma “meio-compreendida e meio-experimentada [...] na consciência” (ADORNO, 1972, p. 111-112) e são examinados como *output*.

A Ciência Reflexiva da Educação pós PISA deveria contribuir para evitar esse perigo. Atualmente a reflexão crítica sobre a educação é mais necessária do que nunca. No desenvolvimento da Ciência Crítica da Educação, que não se fecha à dialética do Iluminismo, a Ciência Reflexiva da Educação teria que lutar contra a supressão dos diferentes discursos pelo discurso econômico. Para isso, por um lado, a investigação empírica sobre educação, na perspectiva reflexiva, não pode ignorar as conclusões da teoria crítica educacional, como sucedeu no passado, especialmente desde a introdução do PISA. Por outro, uma teoria crítica educacional deve conter contributos empíricos. Tem havido vários esforços para criar uma ponte entre a teoria educacional e a investigação empírica sobre a educação. Estes vêm sendo realizados principalmente no campo da pesquisa biográfica (por exemplo: MAROTZKI, 1990; 1991; 1995; KOLLER, 1999; KRÜGER, 1999) e das pesquisas sobre percursos educativos (cf. MEYER; REINARTZ 1998; HERICKS ET. AL. 2001; SCHENK, 2005). Anne Schippling (2009), em seu trabalho sobre “A razão no itinerário educativo”, buscou valorizar a noção da educação crítica para a investigação empírico-qualitativa sobre o ensino, e, desta forma, contribuir para o desenvolvimento da Ciência Crítica da Educação como Ciência Reflexiva da Educação. Apesar das contribuições citadas, o problema da mediação entre a teoria crítica da educação e a pesquisa empírica sobre a educação como condição para o desenvolvimento da Ciência Reflexiva da Educação ainda está longe de ser resolvido.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1963.
- _____. *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1966.
- _____. *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1972.
- AUFENANGER, Stefan. *Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1992.
- BECK, Ulrich (Ed.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997.
- BLANKERTZ, Herwig. Bildung - Bildungstheorie. In: WULF, Christoph (Ed.). *Wörterbuch der Erziehung*. München: Pieper, 1974, p. 65-69.
- _____. Kritische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER, Klaus (Ed.). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. Bochum: Kamp, 1979, p. 28-48.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett, 1971.
- BREZINKA, Wolfgang. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, 1971.
- BRUMLIK, Micha. *Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Athenäum-Fischer, 1973.
- _____. Symbolischer Interaktionismus. In: LENZEN, Dieter; MOLLENHAUER, Klaus (Ed.). *Theorien und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, v. I da Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett, 1983, p. 232-244.
- _____. Kritische Theorie und Symbolischer Interaktionismus. In: RÖHRS, Hans; SCHEUERL, Hans (Ed.). *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt a. M.: Lang, 1989, p. 113-130.
- CLAUSSEN, Bernhard. Zur Aktualität und Problematik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: CLAUSSEN, Bernhard; SCARBATH, Horst (Ed.). *Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft*. München/Basel: Juventa, 1980, p. 13-34.
- DAMMER, Karl-Heinz. Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: SÜNKER, Heinz; KRÜGER, Heinz-Hermann (Ed.). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999, p. 184-209.*
- GARZ, Detlef. Noch einmal: Entwicklung als Ziel der Erziehung. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, Frankfurt a. Main, n. 6, p. 377-398, 1989.
- GOFFMANN, Erving. *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1967.
- GRUSCHKA, Andreas. *Negative Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1988.
- _____. Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: FROST, Ursula (Ed.). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 2006, p. 140-158.
- GRUSCHKA, Andreas et al. Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. In: FROST, Ursula. (Ed.). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 2006, p. 12-15.

- HABERMAS, Jürgen. *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1968.
- _____. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1969.
- _____. *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970.
- _____. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen; LUHMANN, Niklas. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971, p. 131-141.
- _____. Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: HABERMAS, Jürgen. *Kultur und Kritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973, p. 118-194.
- _____. *Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1975.
- _____. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1976.
- _____. Diskursethik. In: HABERMAS, Jürgen. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1983, p. 53-125.
- HERICKS, Uwe et. al. (Ed.). *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich, 2001.
- HEYDORN, Heinz-Joachim. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, 1970.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam: Querido, 1947.
- KECKEISEN, Wolfgang. Kritische Erziehungswissenschaft. In: LENZEN, Dieter; MOLLENHAUER, Klaus (Ed.). *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, V. 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett, 1983, p. 117-138.
- KIEPER, Marianne. *Lebenswelten verwahrloster Mädchen*. München: Juventa, 1980.
- KLAFFI, Wolfgang. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz, 1959.
- _____. Handlungsforschung. In: WULF, Christoph (Ed.). *Wörterbuch der Erziehung*. München: Pieper, 1974, p. 267-272.
- _____. *Aspekte einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, 1976.
- _____. Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: KÖNIG, Eckard; ZEDLER, Peter (Ed.). *Erziehungswissenschaftliche Forschung*. Paderborn/München: Schöningh, 1982, p. 15-52.
- _____. Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: WINKEL, Rainer (Ed.). *Deutsche Pädagogen der Gegenwart*, v. I, München: Cornelsen, 1984, p. 137-162.
- _____. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz, 1985.
- _____. Kann Erziehungswissenschaft bei der Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? In: RÖHRS, Hans; SCHEUERL, Hans (Ed.). *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Verständigung*. Frankfurt a. M.: Lang, 1989, p. 147-159.
- _____. Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: KRÜGER, Heinz-Hermann (Ed.). *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, 1990, p. 91-104.
- KOCH, Lutz. Standardisierter Philosophieunterricht – ein Fragezeichen. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie e.V.*, n. 46, p. 19-28, 2006, URL: <http://fv-philosophie.de/hp/dat/m46.pdf> [consultado: 03. 11. 2009].

KOLLER, Hans-Christoph. *Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Fink, 1999.

KRAPPMANN, Lothar. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett, 1971.

KRÜGER, Heinz-Hermann. Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Zäsuren der Moderne. In: KRÜGER, Heinz-Hermann (Ed.). *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, 1990, p. 7-22.

_____. Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; MAROTZKI, Winfried (Ed.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich, 1999. p. 13-32.

_____. *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 2006.

KRÜGER, Heinz-Hermann; LERSCH, Rainer. *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Opladen: Leske+Budrich, 1993.

LENHART, Volker. *Die Evolution erzieherischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Lang, 1987.

_____. Evolutionstheoretisch orientierte Pädagogik. In: PETERSEN, Jörg; REINERT, Gerd-Bodo (Ed.). *Pädagogische Konzeptionen*. Donauwörth: Auer, 1992, p. 146-158.

LENZEN, Dieter. *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, 1996.

LYOTARD, Jean-François. *Das postmoderne Wissen*. Graz/Wien: Passagen, 1986.

MAROTZKI, Winfried. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1990.

_____. Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: HOFFMANN, Dietrich; HEID, Helmut (Ed.). *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1991, p. 119-134.

_____. Qualitative Bildungsforschung. In: KÖNIG, Eckard; ZEDLER, Peter (Ed.). *Bilanz qualitativer Forschung*, v. 1, Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1995. p. 99-133.

MAROTZKI, Winfried; SÜNKER, Heinz (Ed.). *Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1992.

MATTHES, Eva. *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992.

MEAD, George Herbert. *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.

MEYER, Meinert A.; REINARTZ, Andrea (Ed.). *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske+Budrich, 1998.

MOLLENHAUER, Klaus. *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa, 1968.

_____. *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa, 1972.

_____. Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, Eckard; ZEDLER, Peter (Ed.). *Erziehungswissenschaftliche Forschung*. Paderborn/München: Schöningh, 1982, p. 252-265.

_____. Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: _____. *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. Weinheim/München: Juventa, 1986, p. 12-37.

- MOLLENHAUER, Klaus; BRUMLIK, Micha; WUDTKE, Hubert. *Familienerziehung*. München: Juventa, 1975.
- MOLLENHAUER, Klaus et al. *Pädagogik der „kritischen Theorie“*. 4 Studienbriefe der Fernuniversität Hagen, 1978.
- OEVERMANN, Ulrich. Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, Klaus (Ed.). *Sozialisation und Lebenslauf*. Reinbek: Rowohlt, 1976, p. 34-52.
- OFFE, Claus. *Arbeitsgesellschaft. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven*. Frankfurt: Campus, 1984.
- OSER, Fritz. *Moralisches Urteil in Gruppen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1981.
- PAFFRATH, Fritz Hartmut (Ed.). *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1987.
- _____. *Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1992.
- PEUKERT, Helmut. Kritische Theorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim, v. 2, n. 30, p. 195-217, 1983.
- PEUKERT, Ursula. *Interaktive Kompetenz und Identität*. Düsseldorf: Schwann, 1979.
- PONGRATZ, Ludwig. *Pädagogik im Prozeß der Moderne*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1989.
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT. *Die Lebenswelt von Hauptschülern*. München 1975.
- RAULET, Gérard. Zur gesellschaftlichen Realität der Postmoderne. In: KRÜGER, Heinz-Hermann (Ed.). *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, 1990, p. 25-36.
- SCHÄFER, Alfred. Kritische Pädagogik - vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas. In: HOFFMANN, Dietrich (Ed.). *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1991, p. 111-126.
- SCHÄFER, Karl-Heinz. Partizipation und Identität im Schulfeld. In: POPP, Wolfgang (Ed.). *Kommunikative Didaktik*. Weinheim / Basel: Beltz, 1976, p. 55-76.
- _____. Aspekte einer kommunikativen Theorie der Schule. In: TWELLMANN, Wilhelm (Ed.). *Handbuch Schule und Unterricht*, v. 1., Düsseldorf: Schwann, 1981.
- _____. Kommunikative Pädagogik. In: PETERSEN, Jörg; REINERT, Gerd-Bodo (Ed.). *Pädagogische Konzeptionen*. Donauwörth: Auer, 1992, p. 227-268.
- SCHÄFER, Karl-Heinz; SCHALLER, Klaus. *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meier, 1971.
- SCHENK, Barbara (Ed.). *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VS-Verlag, 2005.
- SCHIPPLING, Anne. *Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal*. Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich, 2009.
- SCHLUCHTER, Wolfgang. *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus*. Tübingen: Mohr: Siebeck, 1979.
- SÜNKER, Heinz. *Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1989.
- TERHARDT, Ewald. *Interpretative Unterrichtsforschung*. Stuttgart: Klett, 1978.

THIERSCH, Hans. *Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik*. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand, 1977.

TILLMANN, Klaus-Jürgen. *Sozialisierungstheorien*. Reinbek: Rowohlt, 1989.

TURNER, Ralph. Role-Taking. In: ROSE, Arnold M. (Ed.). *Human Behavior and Social Processes*. London: Routledge, 1962, p. 20-40.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. *Menschliche Kommunikation*. Bonn/Stuttgart: Huber, 1969 [português: *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, 1989].

WINKLER, Michael. Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In: HOFFMANN, Dietrich; LANGEWAND, Alfred; NIEMEYER, Christian (Ed.). *Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1992, p. 135-153.

WULF, Christoph; WAGNER, Hans-Joseph. Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität. Die Aktualität Adornos für eine kritische Erziehungswissenschaft. In: PAFFRATH, Fritz Hartmut (Ed.). *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1987, p. 21-39.

Critical and reflexive educational science: developments and perspectives in Germany

Abstract

This paper describes the development of the Critical Educational Science (*Kritische Erziehungswissenschaft*) from the late sixties of the last century. This course was not a simple evolution, but occurred in several stages and went through various changes as determined by different authors and theoretical discussions in the traditional context of the Critical Theory. Among the founders of the original program of the Critical Educational Science in Germany are Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer and Wolfgang Klafki. The first approaches were based on the process of self-criticism of the Pedagogy of the Human Sciences (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) and the theoretical work of Jürgen Habermas. During the seventies and the eighties of the last century some new theoretical variants of the Critical Educational Science were developed, which refer to some of Habermas' works, but also included other contributions such as the theory of communication of Paul Watzlawick *et al.*, the Symbolic Interactionism of George Herbert Mead as well as the theories of cognitive development of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg. Since the late eighties of the last century the Critical Educational Science is strongly influenced by the sceptical writings of Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, from which appears a new orientation that provides the basis for the Reflexive Educational Science (*Reflexive Erziehungswissenschaft*). The paper concludes that the concept of Reflexive Educational Science, in the actual context, is determined by the assumption that the Critical Educational Science is only conceivable as a reflexive science within an interdisciplinary orientation.

Keywords: Critical Educational Science. Critical Theory. Reflexive Educational Science.

La science critique et réflexive de l'éducation : développements et perspectives en Allemagne

Résumé

L'article ici présenté traite du développement de la Science Critique de l'Éducation (*Kritische Erziehungswissenschaft*) à partir de la fin des années soixante du siècle passé. Tel parcours n'a pas été une simple évolution, mais s'est déroulé en diverses étapes et a passé par plusieurs changements déterminés par différents auteurs et des discussions théoriques dans le contexte traditionnel de la Théorie Critique. Parmi les fondateurs du programme originel de la Science Critique de l'Éducation en Allemagne l'on rencontre Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer et Wolfgang Klafki. Les premiers approches partirent de l'auto-critique de la Pédagogie des Sciences Humaines (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) et des travaux théoriques-scientifiques de Jürgen Habermas. Pendant les décennies de soixante et soixante dix du siècle passé, quelques nouvelles théories variantes de la Science Critique de l'Éducation ont été développées, ayant comme référence quelques travaux de Habermas mais aussi ont inclus d'autres contributions, comme la théorie de la communication de Paul Watzlawick *et al.*, l'Interactionisme Symbolique de George Herbert Mead, les théories cognitives de Jean Piaget et de Lawrence Kohlberg. Depuis la fin des années quatre vingt du siècle passé, la Science Critique de l'Éducation est fortement influencée par les écrits sceptiques de Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, d'où il en résulte une nouvelle orientation qui établit les fondements de la Science Réflexive de l'Éducation (*Reflexive Erziehungswissenschaft*). L'article conclut que le concept de la Science Réflexive de l'Éducation, dans le contexte actuel, part de la prémisse que la Science Critique de l'Éducation se soutient seulement comme science réflexive et orientée interdisciplinairement.

Mots clefs : Science Critique de l'Éducation. Théorie Critique. Science Réflexive de l'Éducation.

Ciencia crítica y reflexiva de la educación: desarrollos y perspectivas en Alemania

Resumen

El presente artículo presenta el desarrollo de la Ciencia Crítica de la Educación (*Kristische Erziehungswissenschaft*) desde los fines de los años sesenta del siglo pasado. Tal camino no fue una simple evolución, así que ocurrió en varias etapas y pasó por diversos cambios determinados por diferentes autores y discusiones teóricas en el contexto tradicional de la Teoría Crítica. Entre los fundadores del programa original de la Ciencia Crítica de la Educación en Alemania se encuentran Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer y Wolfgang Klafki. Los primeros abordajes partieron de la autocrítica de la Pedagogía de las Ciencias Humanas (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) y de los trabajos teórico científicos de Jürgen Habermas. Durante las décadas de los setenta y de los ochenta del siglo pasado, se desarrollaron algunas nuevas variantes teóricas de la Ciencia Crítica de la Educación, que tenían como referencia algunos trabajos de Habermas, incluso incluyeron otros aportes, como la teoría de la comunicación de Paul Watzlawick *et al.*, el Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead, las teorías cognitivas de Jean Piaget y de Lawrence Kohlberg. Desde los fines de los ochenta del siglo pasado, la Ciencia Crítica de la Educación está fuertemente influenciada por escritos cétricos de Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, de lo que resulta una nueva orientación que funda los basamentos de la Ciencia Reflexiva de la Educación (*Reflexive Erziehungswissenschaft*). El artículo concluye que el concepto de Ciencia Reflexiva de la Educación, en el contexto actual, parte de la premisa de que la Ciencia Crítica de la Educación sólo se sostiene como ciencia reflexiva e interdisciplinariamente orientada.

Palabras clave: Ciencia Crítica de la Educación. Teoría Crítica. Ciencia Reflexiva de la Educación.

Recebida 1ª versão em: 10.11.2009

Aceita 2ª versão em: 9.11.2010