

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Ginaldo Alves Pereira

EMANCIPAÇÃO E FORMAÇÃO: CONTRIBUTOS FRANKFURTIANOS

Orientador: Anderson Menezes

Maceió - 2016

EMANCIPAÇÃO E FORMAÇÃO: Contributos frankfurtianos

Ginaldo Alves Pereira¹
semginaldo@yahoo.com.br

Orientador(a): Prof. Dr. Anderson Menezes²
anderufal@gmail.com

RESUMO

A emancipação e formação humana é um tema central da reflexão da Escola de Frankfurt, essa temática envolve a própria luta por uma sociedade melhor, assim como o projeto de levar o homem ao lugar de sua essência, desenvolver a racionalidade em busca de liberdade e realização do humanismo. Os frankfurtianos contribuíram fundamentalmente para pensar uma educação que possibilite a emancipação humana no contexto da superação das falhas e desumanidades geradas pela modernidade.

Palavras-chave: Emancipação; Formação; Esclarecimento; Frankfurtianos.

ABSTRACT

The emancipation and human formation is a central theme of the Frankfurt School's reflection, this theme involves the struggle for a better society, as well as the project to take man to the place of his essence, to develop rationality in search of freedom and fulfillment of humanism. The frankfurtianos contributed fundamentally to think an education that makes possible the human emancipation in the context of overcoming the failures and inhumanities generated by the modernity.

Keywords: Emancipation; Formation; Clarification; Frankfurtians.

¹Formado em filosofia e teologia pelo seminário arquidiocesano de Maceió, filosofia pela FAEME. Pós-graduado em Filosofia da Educação pela FACESTA, concluinte do curso de pós-graduação em filosofia e educação da UFAL. Leciona filosofia e sociologia na escola Divino Mestre, em Santana do Ipanema, e filosofia e ensino religioso na escola estadual indígena José Carapina.

Introdução

A formação humana é tema recorrente na reflexão filosófica, pensar os fundamentos educacionais, na sua compreensão mais ampla e fundamental, é tarefa importante da filosofia. Segundo Luckesi (1994, p. 78): “[...] A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação [...]”. Assim, o processo de reflexão é uma necessidade histórica no meio educacional, onde repensar suas bases e fundamentações é um processo constante de atualização, “[...] A escola cresceu e ganhou novas estruturas à medida que as sociedades também foram gerando novas necessidades [...]” (LUCKESI, 1994, p. 78).

O presente artigo aborda a temática da emancipação e formação humana na Escola de Frankfurt, esse tema se torna importante dentro de um cenário marcado por grandes conflitos ideológicos e culturais. A princípio realizou-se uma análise sobre o legado da Escola de Frankfurt, conhecendo melhor suas origens e pontos de reflexão. Posteriormente, foi importante a abordagem do conceito de *Bildung* em Kant, o qual é importantíssimo para o entendimento da filosofia frankfurtiana.

Ademais, a abordagem desse artigo busca mostrar a concepção de formação humana na filosofia dos principais pensadores de Frankfurt, tais: Adorno e Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse e Habermas. Pode-se ver aqui como cada um trabalhou os conceitos de formação humana dentro de sua filosofia, ou mesmo como o seu pensamento crítico/social influenciou movimentos e campos da educação. Por fim, ofereceu-se uma reflexão sobre o conceito de emancipação humana como ponto chave do pensamento educacional dos frankfurtianos.

A reflexão da filosofia neste trabalho não caminha pelo rumo da supremacia da filosofia como rainha do conhecimento, mas na concepção da filosofia como “guardiã da sabedoria” (PORTA, 2002). Sobre isso, fundamenta Habermas: “Na medida em que a filosofia se recolheu ao sistema das ciências [...] Foi constrangida a abandonar a pretensão de construir um acesso privilegiado à verdade e à significação salvífica da teoria [...]” (HABERMAS, 1990, p. 58). Neste aspecto, à filosofia resta: “[...] Seu papel de intérprete, que lhe permite mediar entre o saber dos experts e a prática cotidiana necessitada de orientação, a filosofia pode utilizar-se deste saber e contribuir para que se tome consciência de tais deformações do mundo da vida” (HABERMAS, 1990, p. 60).

1 O legado da escola de frankfurt

A ‘Escola de Frankfurt’ na filosofia é a conceituação de um movimento ou um “coletivo de pensadores e cientistas sociais formado por Theodor Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse”, além de Walter Benjamin e Jürgen Habermas que também têm seus pensamentos ligados a este movimento. O que, a princípio, era uma iniciativa mais socioeconômica, ligada às ciências sociais, foi se transformando em um projeto filosófico sólido (Rüdiger, 2001), conceituado como ‘teoria crítica’, que pode ser definida como uma mediação entre a crise do conceito de trabalho que provoca a desestabilização na própria obra histórica, e funciona “[...] Como uma tomada de posição em relação ao idealismo alemão, que fornece ao mesmo tempo o ponto de partida e a linguagem da sua própria refutação.”. (ASSOUN, 1991, p. 21).

“Desde o ensaio de Horkheimer ‘Traditionelle und kritische Theorie’ (1937), a expressão ‘teoria crítica’ tornou-se a designação preferida dos teóricos [...] Era também uma espécie de camuflagem para a teoria marxista.” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 97). O projeto da ‘teoria crítica’ pode ser dividido em três etapas: o primeiro momento, focado na visão político/econômica marxista, faz uma interação entre a prática científica, a ciência social, a análise crítica e a prática revolucionária; no segundo momento, a problemática passa a ser uma ‘crítica da razão moderna’; no terceiro momento, há a retomada do projeto inicial de ‘ciência social crítica’ (RÜDIGER, 1999).

A Escola de Frankfurt tem como principais influentes a filosofia de Karl Marx, a psicologia de Sigmund Freud e o pensamento de Friedrich Nietzsche. A novidade e o centro da reflexão da Escola de Frankfurt, tomada como um todo, é a crítica social, onde a filosofia é colocada na centralidade de esclarecimento do ser humano diante das amarras das estruturas sociais que o próprio homem produziu na história. Na perspectiva de Rüdiger (2001, p. 132):

Os frankfurtianos trataram de um leque de assuntos que compreendia desde os processos civilizadores modernos e o destino do ser humano na era da técnica até a política, a arte, a música, a literatura e a vida cotidiana. Dentro desses temas e de forma original é que vieram a descobrir a crescente importância dos fenômenos de mídia e da cultura de mercado na formação do modo de vida contemporâneo.

A crítica social feita à cultura tem como objetivo estudar os processos de mercantilização das produções artísticas e culturais. A sociedade moderna é marcada pela indústria cultural, ela dita os ritmos das necessidades de consumo do ser humano. Há também

uma insistente desqualificação da arte, se Benjamin fala de uma aura na arte, na modernidade essa aura é perdida. O ponto principal de consequência social é a perda da criticidade pela população emergida em tantas novidades eletrônicas e meios de entretenimento, retomando um conceito marxiano, a Escola de Frankfurt chama esse fenômeno de fetichização da mercadoria (LESCANO, 2010).

Junto ao conceito de fetichização da mercadoria está o de alienação, esse conceito cunhado por Marx se refere a perda da autenticidade do ser, onde algo ou alguém é levado a se tornar outra coisa que está fora do seu ser, em aspecto humano, a alienação provoca a inautenticidade humana. “[...] O uso corrente do termo designa, frequentemente em forma genérica, uma situação psicossociológica de perda da própria identidade individual ou coletiva, relacionada com uma situação negativa de dependência e de falta de autonomia.” (BOBBIO *et al.* 1986, p. 20).

Adorno e Horkheimer criticam a modernidade pelo estímulo ao conformismo e à dependência ao mecanismo mercantilista das dimensões humanas:

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo Kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente, [...] Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117).

Para romper as estruturas alienantes só um projeto de emancipação humana, no qual a formação humana é uma dimensão essencial dentro desse empreendimento. Como toda perspectiva ou corrente de pensamento filosófico, que tenta pensar um ideal de sociedade possível, a Escola de Frankfurt não se apega a idealismos utópicos, mas a uma análise crítica de formação cultural autenticamente humana.

A sociabilidade deve ser marcada por uma formação social de cunho emancipador e esclarecedor, contudo, na segunda fase de pensamento da escola a crítica teórica se aplica ao ideal civilizador da modernidade, o qual só reproduz uma cultura dominante gerando as várias formas de preconceito, etnocentrismos e atrocidades contra a vida humana, tudo isso pode ser visto nos nacionalismos da idade moderna, assim como na I e II Guerras Mundiais. Ademais, não se deve esquecer da retomada de análise mais socioeconômica, onde há uma constatação da assentada diferença de classes, não só econômica, mas cultural também, e a Escola de Frankfurt busca pensar e denunciar as estruturas que provocam essa desigualdade social.

2 O conceito de formação humana (Bildung) em Kant

Para entender melhor a questão da formação humana na Escola de Frankfurt, é preciso entender todo o escopo de fundamentação da concepção de educação na modernidade. A reflexão de educação em Kant resume todo o processo da concepção Moderna, uma vez que ele está ligado a moldes do pensamento e intuito moderno, mas também realiza uma crítica peculiar a uma necessidade de formação humana esclarecedora, onde o indivíduo alcance mais liberdade e autonomia diante das instituições sociais e seus padrões de moralização. A escola de Frankfurt se concentra nessa problemática kantiana, de um lado tece a crítica ao modelo formativo, de outro tenta atualizar o projeto de civilização desenvolvido por Kant.

Immanuel Kant concebe que: “[...] A educação deveria ser entendida como Bildung (formação), um conceito central na educação moderna” (BANNELL, 2006, p. 15). O conceito de *Bildung*³ é desenvolvido pelo filósofo prussiano como uma formação humana baseada na civilização e racionalidade, onde a emoção e a cultura são elementos essenciais: “A Bildung é tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas” (CAMBI, 1999, p.420).

A formação humana é uma dimensão fundamental para o processo de humanização e ideal civilizador, o qual é o meio de o ser humano ter o domínio de si, e se tornar mais humanizado, “[...] A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade [...]” (KANT, 2002, p. 03). Para Kant a educação levará o homem ao caminho do esclarecimento (*Aufklärung*)⁴ para a saída da menoridade (KANT, 2005).

A saída da menoridade para maioridade nada mais é do que essa construção do caminho feita em companhia, entre seres em condições frágeis, mas, graças às disposições naturais, com forças para reagir [...] A coragem de pensar por si mesmo (*sapere aude*) depende tanto do emprego público da razão como de um primado pedagógico da *Aufklärung* como maioridade (DALBOSCO, 2011, p. 94).

A ideia de educação como formação política e social não é mérito dos modernos nem de Kant, aos modernos cabe a honra de concebê-la como processo de civilização. Mas, desde de Platão e Aristóteles se tem a educação como meio de formar uma sociedade sólida e ideal para o desenvolvimento humano. Platão é o primeiro a oferecer uma visão de formação

³ *Bildung* é a expressão alemã utilizada para denominar ‘formação’.

⁴ Esse termo traduzido significa ilustração, iluminismo ou esclarecimento. É o que marca a ideia do movimento iluminista.

humana como ideal político, é a *paidéia*⁵ que possibilita o homem encontrar sua aptidão e desenvolver suas habilidades atingindo a *arété*⁶, onde ele exerce uma função específica no corpo social, de forma que, cada um fazendo sua parte, a *pólis*⁷ atingirá maior perfeição (MONDIN, 2014).

Essa ideia perpassa toda a filosofia até a modernidade, perde força no período da contemporaneidade, com a crise do ideal moderno. Pode-se dizer que essa ideia de educação tem seus fundamentos filosóficos em Sócrates, pois segundo ele o indivíduo só erra por ignorância, pois quando ele chega ao conhecimento verdadeiro começa a enxergar a realidade e agir com sabedoria e virtude (MONDIN, 2014). Kant ainda está dentro dessa concepção, onde só pela *Bildung* o indivíduo pode atingir o esclarecimento (*Aufklärung*), chegando à libertação de sua ignorância.

Na perspectiva kantiana a questão do homem e da razão está ligada intimamente à ideia de *Aufklärung*: “Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro [...]” (KANT, 2005, p. 63). A necessidade de realizar o ideal civilizador a muito tempo era desejada pelos pensadores na história da humanidade, o filósofo prussiano se via no momento ideal da história, a saber, o iluminismo, para anunciar a ideia de esclarecimento para toda a humanidade.

Seguindo o raciocínio de Immanuel Kant (2002, p. 05) “[...] O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz [...]”. Kant entende que o homem sem educação é ligado mais à animalidade, a educação humaniza-o, “A disciplina transforma a animalidade em humanidade”. A educação está ligada a disciplina, em formar para civilidade (KANT, 2002), mas onde fica o *Aufklärung*, uma vez que ele remete a uma liberdade diante da moralização imposta?

Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos. Do mesmo modo, pode-se ver que os selvagens jamais se habitam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço. O que neles não deriva, como opinam Rousseau e outros, de

⁵ Paidéia é o termo que significa Educação em grego.

⁶ Arété significa virtude em grego, é o desenvolvimento de todas as capacidades e habilidades do ser humano, também se relaciona com a vida honesta e justa.

⁷ Pólis é conceito de estado, é traduzido como cidade também, mas pode ser entendido melhor como sentido de sociedade, pois se refere a vida social e política.

uma nobre à liberdade, mas de uma certa rudeza, uma vez que o animal ainda não desenvolveu a humanidade em si mesmo numa certa medida. Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida. Tampouco uma afeição materna exagerada é útil aos jovens, uma vez que mais tarde lhes surgirão obstáculos de todas as partes e receberão golpes de todos os lados, logo que tomarem parte nos afazeres do mundo (KANT, 2002, p. 03).

A *Bildung* é o mecanismo de formação do *Aufklärung*, pois o processo de humanização não se faz de um sujeito na sua individualidade, mas através do processo de civilização. A liberdade não deve ser libertinagem, o esclarecimento gera a ação de boa vontade, onde o próprio indivíduo reconheça a disciplina e a instrução como melhor a maneira de realizar a vida social humanizada. Essa compreensão resume todo o processo de entendimento sobre o ser humano e a formação humana na reflexão filosófica desde os antigos até a cultura moderna.

Portanto, é preciso analisar as variadas fontes que fundamentam a questão da Formação Humana na perspectiva de rompimento e continuidade entre a Escola de Frankfurt e Kant. De maneira que se compreenda a educação como *Bildung* na sua compreensão mais profunda, de modo que ela ganhe aquele rumo direcionado por Kant, quando ele convoca o homem ao esclarecimento: “[...] *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*] [...]” (KANT, 2005, p. 83-84).

3 A educação no pensamento dos teóricos da Escola de Frankfurt

A perspectiva educacional da escola de Frankfurt está intimamente ligada a uma crítica social, ou ‘teoria crítica’. A primeira forma mais elaborada da perspectiva da formação humana é a crítica à modernidade, principalmente à crise do *Aufklärung*, que buscava libertar o homem dos seus medos e fazê-lo senhor de si mesmo, contudo, viu o mundo ser dominado totalmente por um esclarecimento cego, que gerou a catástrofe completa na civilização ocidental (WIGGERSHAUS, 2002).

3.1 Adorno e Horkheimer: a razão moderna e a educação contra a barbárie

Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969) é um pensador Alemão nascido na cidade de Frankfurt, na universidade, Adorno cursou Filosofia, Musicologia, Psicologia e Sociologia. Foi lá que ele conheceu seus grandes parceiros intelectuais: Max Horkheimer e

Walter Benjamin. Adorno conquistou grande destaque no cenário filosófico e intelectual junto de Horkheimer. Filho de um industrial judeu, Max Horkheimer (1895-1973) nasceu em Stuttgart, na Alemanha, cursou Filosofia e Psicologia, nas cidades de Munique, Friburgo e Frankfurt. Foi justamente os estudos em Frankfurt que fizeram esses dois pensadores se juntarem ao projeto do ‘instituto de ciências sociais’, onde foram importantes para a fundamentação teórica e filosófica da Escola de Frankfurt (SILVA, 2013, p. 51).

O pensamento de Adorno e Horkheimer ganhou destaque no cenário filosófico através da obra *‘Dialética do Esclarecimento’*. Nesta obra os dois teóricos realizam uma reflexão fundamental do sentido da razão humana, pois, diante do projeto moderno de racionalidade através do Aufklärung, o que se viu na civilização ocidental não foi uma liberdade e autonomia esclarecida por parte dos indivíduos, mas um sistema social que impossibilita a emancipação humana. A organização social se tornou uma máquina, onde os indivíduos são as engrenagens, gerando um mecanismo de dominação do sistema sobre os seres humanos impotentes de esclarecimento e criticidade (NOBRE, 2011).

No pensamento de Adorno e Horkheimer o processo de escuridão da sociedade moderna é provocado pela indústria cultural, através de uma leitura marxista da alienação e desigualdade social, os dois teóricos alemães afirmam que as relações humanas são transformadas pelo processo industrial cada vez mais técnico, os indivíduos se tornam produtos consumidores dos próprios materiais produzidos. O imperativo da indústria cultural é o de submissão “sem indicar a quê”, como afirma Adorno. Apenas espera indivíduos, submetidos ao sistema, incapazes de refletir, criticar e desenvolver sua autonomia (SELIGMANN, 2003, p. 70).

Para Adorno e Horkheimer o poder econômico se impõe diante da dignidade dos indivíduos, ou mesmo transformam o aspecto qualitativo da dignidade, que viria pelo esclarecimento, no aspecto quantitativo, da posse de bens materiais. Isso corresponde ao “caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”. A indústria cultural tem a pretensão de mostrar a ideologia de uma verdade, que em si mesmo não se sustenta, pois o fundamento da verdade passa a ser uma pretensão e não a formulação teórica da sua aplicação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer, a indústria cultural “realizou maldosamente o homem como ser genérico” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A individualidade, anunciada nesse contexto, tem um tom de liberdade, o que na verdade não passa de mero engano, uma vez que “[...] Os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras

encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 145).

É em meio a esse embate da crítica social, da indústria cultural e da teoria crítica que a ideia de Bildung é desenvolvida em Adorno e Horkheimer. Segundo eles, a educação precisa escapar ao perigo de uma pedagogia que se caracteriza como “prática sem teoria” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Muitas vezes a educação moderna busca modelar os indivíduos a um processo de civilização absoluto, isso ajudou o movimento dos regimes nacionalistas, e de grandes conflitos provocados entre a imposição da cultura europeia às demais culturas.

Para Adorno a questão mais imediata da educação atual é desbarbarizar:

[...] O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação a barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2002, p. 154).

Na perspectiva de Adorno a formação humana tem que vencer dois obstáculos, primeiramente esse modelo educacional de modelação dos seres humanos em engrenagens de uma máquina social; a outra é superar a questão da falta de esclarecimento, ou seja, recuperar o projeto do Aufklärung Moderno, que ficou incompleto. Mas agora a leitura do esclarecimento está atrelada a uma visão marxiana também, uma vez que a luta de classes determina as diferenças nas possibilidades de esclarecimento, e favorece a dominação de uns sobre os outros. Pondo o Aufklärung em movimento, a desigualdade de classe pode ser superada, assim como a alienação humana.

A concepção de uma formação humana em Adorno remete a uma aplicabilidade crítica do currículo escolar⁸, é nessa dimensão da educação que está centralizada a maneira para uma saída mais objetiva para realização da emancipação humana. Na perspectiva de Adorno esse empreendimento possibilita uma escola mais democrática, sustentada ‘numa perspectiva de

⁸Muitos trabalhos na área de educação mostram que a principal contribuição de Adorno na educação se dá na dimensão da política curricular. Dentre os teóricos que trabalham a importância de repensar os currículos numa dimensão igual ao pensamento de Adorno, está Miguel Arroyo.

inclusão da pluralidade cultural na sociedade’. As ‘práticas curriculares’ devem considerar os elementos que foram deixados pela hegemonia da concepção educacional mais ‘intelectual e cientificista’. Elementos estes que privilegiam a humanização dos seres humanos, e precisam ser mais valorizados no processo de formação humana (VILELA, 2007).

No pensamento de Adorno a educação não perdeu seu papel de formação do indivíduo para o processo de civilização, o que é preciso fazer é repensar os conteúdos da própria educação, aquilo que Adorno (2002) fala sobre ‘aprender com o passado’, ou seja, onde a humanidade deve olhar o passado e perceber os erros, é justamente isso que significa educar para evitar a ‘barbárie’. Para Vilela (2007), em Adorno a realização de políticas curriculares para uma melhor educação deve, primeiro, abandonar a visão de desvinculação de ‘mundo e conhecimento’, em segundo, buscar uma elaboração de educação mais política, onde o indivíduo se torne mais crítico, e principalmente seja valorizada a pluralidade de culturas e formas de vida humana, evitando o processo de dominação e opressão por imposições ideológicas.

3.2 Walter Benjamin: experiência e formação humana

O filósofo Walter Benjamin (1892-1940) nasceu em Berlim, provindo de uma família de origem e tradição judaica, enfrentou os horrores da perseguição Nazista, fato que acabou levando-o ao suicídio. Benjamin se formou em filosofia, depois doutorou-se, em 1919, com a tese “O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão”. Ele é considerado um dos grandes pensadores da escola de Frankfurt, embora, posteriormente, tenha se aproximado mais da perspectiva do materialismo dialético de Marx (SALES, 2015).

Walter Benjamin é um dos grandes pensadores da escola de Frankfurt, a experiência e formação humana (Bildung) são conceitos chaves do seu pensamento, segundo Mitrovitch: “[...] O sentido da experiência formativa benjaminiana seria então este: contra o conceito de empatia, Experiência e Pobreza é o emblema da luta pela vida em sua capacidade de sobreviver à cultura e fazê-lo risonhamente” (MITROVITCH, 2011, p. 47).

Neste sentido, Benjamin aponta para o âmbito da ‘pobreza da experiência humana’:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de descende possa brotar disso [...] (BENJAMIN, 1987, p. 118).

Benjamin define isso como “Um conceito novo de barbárie” (BENJAMIN, 1987), nesse aspecto, é onde se pensa na penúria da formação educacional, do homem fechado na sua pobre convicção sem experiência. Isso é a mesma trágica situação da educação evidenciada por Adorno, no qual a formação humana remete à autonomia e liberdade, contudo pré-estabelecer as estruturas formativas já leva o homem a não formação, mas a um ‘decair de si mesmo’ (ADORNO, 1995).

O pensamento de Benjamin exerce um papel importante neste processo, por isso, é tão necessária uma reflexão sobre a ideia de experiência e formação humana (Bildung) na perspectiva Benjaminiana, o que possibilita melhor posicionamento diante da superação da educação para emancipação humana frente a indústria cultural e a mercantilização educacional.

O conceito de formação humana em Walter Benjamin está ligado ao de experiência humana, “Hoje em dia é prova de honradez confessar nossa pobreza” (BENJAMIN, 1987, p. 115), neste sentido, o referido filósofo mostra que ‘pobreza’ é a perda da experiência humana:

Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: ‘ele é muito jovem, em breve poderá compreender’. Ou ‘um dia ainda compreenderá’. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência? Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa. (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Isso pode ser visto na obra “Experiência e Pobreza” escrita em 1933, período de crise pela dominação nazista pelo colapso do ideal de formação burguesa. Benjamin tem uma visão muito autêntica sobre os contos formativos, transmitidos como experiência humana para a vida. A crise da experiência na modernidade, defendida por Benjamin, é abordada por Giorgio Agamben, que define isso a partir da crise da subjetividade ou do sujeito cartesiano, e salienta a importância da experiência inconsciente na realidade do ser humano (AGAMBEN, 2005).

Mas o que seria verdade na perspectiva de Walter Benjamin? Se há uma superação do sujeito cartesiano, onde se funda a verdade, e qual sua relação com a experiência humana? Sobre isso, tem-se uma indicação na afirmação de Benjamin:

É importante afastar-se do conceito de “verdade atemporal”. No entanto, a verdade não é – como o afirma o marxismo – apenas uma função temporal do conhecer, mas está ligada a um núcleo temporal que se encontra simultaneamente no que é conhecido e naquele que conhece. Isto é tão verdadeiro que o eterno, de qualquer forma, é muito mais um drapeado em um vestido que uma ideia (BENJAMIN, 2009, p. 40).

Para Agamben o conceito de experiência defendido por Benjamin deve ser visto a partir de uma reinterpretação do método de análise, ou seja, a superação da perspectiva moderna de Descarte, do ‘ego sum’, passando para uma visão de consciência individualizada, contra a teoria cartesiana de consciência universalizante (AGAMBEN, 2005).

A filosofia de Benjamin aponta para a emancipação humana, na visão dele esse processo está no mesmo âmbito daquilo que Kant chama de Aufklärung, ou seja, a saída do homem de sua menoridade, a condição de incapacidade de pensar com autonomia e liberdade (KANT, 2005), neste sentido, no pensamento de Kant o esclarecimento está intimamente ligado à superação da menoridade, a maioridade pode ser relacionada com a emancipação humana, por isso, para se chegar à autonomia humana é preciso passar pela experiência (Aufklärung) e formação humana (Bildung).

Portanto, só uma educação voltada para a recuperação da experiência pode recoloca o ser humano no caminho da sua autenticidade. Sem isso, não é possível pensar numa emancipação humana. É preciso liberar o espaço de denúncia da desumanidade e barbárie realizado pelo sistema cultural moderno, onde se coloca a iminência de repensar a educação pautada na valorização da experiência humana, de modo que a formação humana (Bildung) ganhe aquele rumo direcionado por Kant (2005), quando convoca o homem ao esclarecimento (Aufklärung).

3.3 Hebert Marcuse: educação e revolução das estruturas sociais

Herbert Marcuse (1898-1979) nasceu em Berlin, capital da Alemanha, foi um grande filósofo e sociólogo contemporâneo, ele estudou filosofia em Berlin e Freiburg, depois dos acontecimentos do regime nazista foi trabalhar no instituto de pesquisa social de Frankfurt. É conhecido por ter influência nas manifestações estudantis, ele é um dos pensadores que tem o pensamento ligado à Escola de Frankfurt, contudo, alguns fatos denotam ‘conflitos’ nessa relação, por uma má compreensão de seus escritos (LOUREIRO, 2005).

Marcuse realizou trabalhos de reflexão sobre a perspectiva da crítica social dos demais teóricos da escola de Frankfurt. Fez um estudo sobre o progresso científico e suas consequências na cultura, onde realiza uma análise psicológica freudiana no fenômeno da formação humana pela ‘repressão’ social exercida através do controle científico das ‘necessidades instintivas’ dos seres humanos (BARONI, 2016), onde “[...] Parece fazer pouca diferença o ser a crescente satisfação das necessidades conseguida por um sistema totalitário ou não-totalitário” (MARCUSE, 1978, p. 24).

Marcuse desenvolve a reflexão sobre o fenômeno de repressão social, para demonstrar o caráter histórico da relação homem e sociedade, na obra ‘Eros e civilização’. Neste trabalho, Marcuse tenta recuperar uma visão positiva do fato de repressão anunciado por Freud, a partir de uma análise mais Marxista, ele busca desenvolver as possibilidades da superação desse mecanismo repressivo, que Freud acreditava não ter escapatória para os seres humanos (MARCUSE 1975).

A superação social deve ter em vista a revolução de um sistema marcado pela cultura técnica, que tem como característica: “uma falta de liberdade confortável, suave, razoável, democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho do progresso técnico” (MARCUSE, 1978, p. 23). Marcuse compartilha da ideia de fracasso do projeto de esclarecimento moderno, “[...] a racionalidade da dominação separou a Razão da ciência e a Razão da arte, ou, ela falsificou a Razão da arte pela integração da arte no universo da dominação” (MARCUSE, 1978, p. 212).

Marcuse denuncia a cultura econômica como determinadora da estrutura social. Através de uma forte promoção do ‘desenvolvimento das necessidades’ humanas, essa estruturação se disfarça de uma ordem democrática que busca a satisfação de todos. Assim, para poder elaborar um projeto de independência da pessoa humana diante dessas amarras estruturais, é preciso romper com muitos princípios de ordenação social, chegando a uma libertação das necessidades (MARCUSE, Apud BARONI, 2016).

Partindo dos pressupostos filosóficos de Marcuse, a educação deve agir no cenário da superação das forças dominantes. Ela deve superar esse ‘elitismo’, e as tendências de dominação na cultura social, possibilitando o desenvolvimento das perspectivas mais periféricas. De forma mais prática, a educação é uma arma revolucionária para favorecer uma cultura mais humanizada, principalmente pela promoção de uma formação humana mais estética, como forma de superação da pobreza cultural e alienação humana na época da técnica (MARCUSE, Apud BARONI, 2016).

3.4 Jürgen Habermas: razão comunicativa e educação

Jürgen Habermas nasceu em 1929, filósofo alemão considerado o principal herdeiro da Escola de Frankfurt, ele estudou Filosofia, história, Psicologia, economia e literatura alemã, nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn, doutorou-se em 1954, em Schelling, com a tese “O absoluto e a história”. Posteriormente, foi trabalhar no instituto de pesquisa social em Frankfurt, onde teve contato com os teóricos da Escola de Frankfurt, a qual pode contribuir essencialmente para sua reflexão até os dias atuais.

A ação comunicativa é um elemento essencial do pensamento de Habermas, segundo Aragão (1997, p. 129): “[...] A teoria da racionalidade comunicativa é um elemento sistematizador de todo o pensamento habermasiano, é aquele ingrediente teórico que faltava para dar coerência e completar o ‘sistema’”. Através do caráter de racionalidade comunicativa pode-se compreender melhor as entrelinhas da reflexão de Habermas, assim como o projeto de fundamentação das teorias científicas, da epistemologia e da vida social.

A conceituação de razão, o claro entendimento do que seja razão, para Habermas é de fundamental importância. Se em Kant a razão é subjetiva, inata, transcendental, e se em Popper ela é objetiva, em Habermas ela é comunicativa, dialógica. Se para o positivismo ela é capacidade de manipular corretamente regras formais, para ação comunicativa ela é a capacidade de dialogar seguindo a lógica melhor argumento (PINENT, 1995, p. 37).

A razão comunicativa está localizada em outra dimensão, ela supera os velhos pressupostos de uma concepção fechada de conhecimento e mundo, localizado na problemática sujeito/objeto, onde cada vez mais vai se concentrando no ‘Eu’ isolado e consciente. Na perspectiva de Habermas a “concepção clássica na filosofia moderna, por ser distanciada de uma filosofia da consciência e atrelada ao uso da linguagem” (BANNELL, 2006, p. 17), ou seja, a linguagem é dimensão essencial para uma superação do pensamento clássico.

No pensamento de Habermas há uma proposta de organização social e epistemológica através do uso da linguagem, esse mecanismo é a forma de compreensão e entendimento entre os indivíduos. Segundo Bannell (2006, p. 64): “[...] Reconstrói a capacidade dos sujeitos de chegar a um entendimento utilizando-se do agir comunicativo, por meio de uma análise das condições pragmáticas dessa possibilidade”. Nesse âmbito, a racionalidade não é uma

demonstração prática de um conhecimento observável, mas um diálogo que busca a mútua compreensibilidade entre os sujeitos de um embate teórico.

O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações da fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, o tipo correto de argumento (HABERMAS, 1990, p. 72).

Nesse contexto, o conhecimento não é objetivado e pessoal, mas interpessoal, o entendimento passa por um consenso entre os interlocutores, a verdade passa a ser uma pretensão dos sujeitos: “[...] A pretensão é levantada sempre aqui e agora, em determinados contextos, sendo aceita ou rejeitada, e de sua aceitação ou rejeição resultam consequências fáticas para a ação” (HABERMAS, 1990, p. 176). Dessa maneira, Bannell (2006, p. 129) concebe que em Habermas “[...] A aprendizagem, ou a construção do conhecimento, sobre o mundo objetivo, dá-se pelo agir comunicativo mediado pela linguagem [...]”.

Agir comunicativo está ligado ao conceito de razão comunicativa, é uma conceituação ampliada do entendimento e aprendizagem, pois a linguagem não é apenas verbal, mas a ação ou atitude pode carregar em si a interpretação de uma realidade, como também é portadora de conhecimento. As interações sociais são cheias de significados, nisso há uma linguagem, uma comunicação de entendimento entre as pessoas que se relacionam num determinado âmbito significativo da sociedade (HABERMAS, 1987).

A *Bildung* no pensamento de Habermas deve estar aberta a uma amplitude da aprendizagem, não deve se fechar para um conhecimento objetivo e determinado, onde os sujeitos tentam sobrepor uns sobre os outros. A racionalidade e agir comunicativo possibilita os interlocutores de um ato de ensino aprendizagem a dialogar em busca do conhecimento, no desenvolvimento de uma argumentação mais compreensiva (HABERMAS, 1989). A evolução do conhecimento acompanha o entendimento da melhor argumentação, de maneira que não se imponha nenhuma força de opressão, mas sim uma capacidade de dialogar com o diferente.

4 Educação e emancipação humana

A reflexão da educação como formação e emancipação do indivíduo ganha ecos na ‘Escola de Frankfurt’, onde a autonomia humana é reivindicada por seus pensadores diante da

alienação social. Os filósofos desta linha se debruçam sobre a necessidade de uma educação que respeite as diferenças, que ajude o indivíduo a se esclarecer e realizar a emancipação humana e social. Por isso, é conhecida como a linha crítica dos conteúdos (MOGENDORF, 2012), pois os pensadores dessa escola não poupam críticas ao sistema educacional ocidental, o qual gera a barbárie. “[...] Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação [...]” (ADORNO, 1995, p.169).

Na Escola de Frankfurt a problemática sobre a emancipação humana tem seus pressupostos fundados em dois pilares: a crítica marxista à lógica desumana do capitalismo e no projeto kantiano de Aufklärung. A educação, nesse processo, tem a finalidade de levar o homem a sair da alienação dominante do sistema de produção capitalista, através de um esclarecimento. Essa perspectiva é a emancipação humana, o projeto de desenvolvimento humano, não se resume apenas à superação da luta de classes, e nem somente a universalização do esclarecimento humano (Aufklärung).

A formação humana na reflexão da Escola de Frankfurt tem suas bases nesses dois pressupostos, ela deve ser um mecanismo de esclarecimento e luta político/social. Nesse caso, a Aufklärung não pode universalizar-se enquanto houver uma sociedade desigual, marcada pela exploração social e práticas desumanizantes. Da mesma forma que não é possível superar as diferenças sociais em busca de uma realidade mais humana sem a atuação do projeto de esclarecimento (Aufklärung).

Neste sentido, a formação humana (Bildung) ganha aspectos diferentes entre os pensadores da Escola de Frankfurt, contudo, todos estão fundamentados na perspectiva da emancipação humana, que converge a concepção Marxista e o projeto kantiano numa mesma tomada de reflexão e ação. Para Adorno e Horkheimer a educação deve valorizar as diferenças, ser humana, para ‘desbarbarizar’ (ADORNO, 2002). No pensamento de Benjamin, a formação humana deve se fundamentar na valorização da ‘experiência humana’ e na ‘cultura’, superando as diferenças e ajudando no processo de esclarecimento dos indivíduos (MITROVITCH, 2011).

Na reflexão de Marcuse, a formação humana recebe o papel de valorização da cultura mais ‘periférica’, das minorias, favorecendo o processo de superação do mecanismo desumanizante do capitalismo (MARCUSE, 1978). Já o pensamento de Habermas se funda em uma teoria mais arquitetada filosoficamente, a formação humana é baseada na sua teoria, o processo educacional deve se fundamentar na valorização da compreensão humana em

maior escala, não no modelo de sujeito/objeto, mas na compreensão do conhecimento formado pelas relações de entendimento entre os sujeitos (HABERMAS, 1989).

A reflexão sobre a *Bildung* na escola de Frankfurt visa a emancipação humana, pensado como um todo, a teoria crítica é um movimento filosófico que vai ganhando estrutura com a reflexão de cada pensador, se Adorno e Horkheimer abriram o caminho para a sua estruturação, em Benjamin e Marcuse pode-se ver a análise de perspectivas específicas dentro da realidade social que são fundamentais para realizar a emancipação humana. Já em Habermas pode-se ver uma filosofia bem definida, a qual não fica apenas na crítica teórica, mas propões uma ideia clara de leitura da realidade e produção da ciência, onde a formação e emancipação humana são consequências da aplicação prática da razão e ação comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação humana é questão sempre recorrente na reflexão filosófica e pedagógica, atualmente são muitos problemas que o sistema educacional enfrenta na sua efetivação, principalmente na pátria brasileira. Há muito tempo se discute sobre a importância de um novo cenário escolar, com mais cultura e valorização da experiência humana, prezando melhor as “identidades coletivas”, onde os alunos sejam “reconhecidos sujeitos coletivos, de memórias, história e cultura”, os quais integram a sociedade (ARROYO, 2013).

A luta por uma educação mais humana e emancipadora é uma ação necessária em todo o mundo, principalmente frente aos males de uma cultura moderna fundada na indústria e na técnica, a qual serve à lógica do capitalismo. Isto é o que faz Mészáros falar da necessidade de pensar uma ‘Educação para além do capital’, pois um sistema educacional que reproduz a dinâmica do sistema capitalista, não pode realizar o esclarecimento e emancipação da pessoa humana (MÉSZÁROS, 2008).

Essa questão toma um caráter mais crítico dentro da reflexão da Escola de Frankfurt, buscando elaborar uma perspectiva educacional como resposta às grandes questões que perpassa a realidade da cultura ocidental. Os Frankfurtianos oferecem um projeto muito bem articulado, fruto do próprio movimento de seus pensadores, o qual possibilita saídas, específicas e gerais, para o esclarecimento humano (*Aufklärung*) e para superação da problemática social de ‘luta de classes’ e desumanidades.

A educação, por sua própria essência, tem um caráter emancipatório, é preciso recolocá-la neste caminho, dentro de seu ser. Por isso, o presente artigo coloca a questão da importância do conceito de emancipação e formação humana, abordada na ótica de

rompimento e continuidade entre a compreensão dos filósofos da Escola de Frankfurt e o pensamento kantiano.

É justamente o conceito de ‘emancipação humana’ que consegue elevar a luta mais social junto do projeto de racionalidade ocidental, pois uma dessas perspectivas sem a outra acarreta, sempre, em um projeto incompleto para a realidade humana. A *Bildung* deve gerar uma humanização, fundada na sensibilidade da pessoa humana, transformada e identificada no corpo social sem perder sua própria identidade. Dessa forma, em perspectiva frankfurtiana o coletivo não é a socialização de uma individualidade, mas uma realidade universal que integre todas as individualidades na coletividade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad.: Guido Antônio de Almeida . Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo-Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- AGAMBEN, G. **Infância e História**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARAGÃO, L. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- ARROYO, M.G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSOUN, P. **A Escola de Frankfurt**. Trad.: Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.
- BANNELL, R. I. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARONI, V. **Subjetividade, Cultura e Educação em Herbert Marcuse**. Revista Subjetividades, Fortaleza, n.16, abril, 2016. p. 144-154.
- BENJAMIN, W. **Experiência e Pobreza**. In: Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o Brinquedo e a Educação**. Trad. Marcus Vinícios Mazzari. 2. Ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Trad.: Carmen C. V., Gaetano M., João Ferreira., Luís Guerreiro P., Renzo D. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Trad.: Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&M, 1987.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. 3.ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

_____. **Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. P. 63-71.

LESCANO, Andreas. **A Teoria Crítica dos Sistemas da Escola de Frankfurt**. NOVOS ESTUDOS, n. 86, Março, 2010. p. 163-177.

LIMA VAZ, Henrique. **Antropologia Filosófica**. Vol. I. São Paulo; Edições Loyola, 2009.

LOUREIRO, I. **Herbert Marcuse – Anticapitalismo e Emancipação**. Trans/Form/Ação, São Paulo, n. 28, 2005. p. 7-20.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSE, H. **Eros e civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. 6 ed.; Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional**. 6 ed.; Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 2.ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MITROVITCH, C. **Experiência e Formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MOGENDORFF, J. **A Escola de Frankfurt e seu Legado**. Verso e Reverso, vol. XXVI, n. 63, set./dez., 2012.

MONDIN, B. **Curso de Filosofia**. 1ed. São Paulo: Paulus, 2014. V. 1.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PINENT, C. E. **Situando Habermas**. Educação, Porto Alegre, ano XVIII, n. 29, 1995. p. 31-40.

PORTA, G. M. A. **A Filosofia a partir de seus Problemas**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

RÜDIGER, F. **Comunicação e teoria crítica da sociedade: Adorno e a Escola de Frankfurt**. Porto Alegre, Edipucrs, 1999.

RÜDIGER, F. A Escola de Frankfurt. In: FRANÇA, V.; HOHFELDT, A.; MARTINO, L.(org.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis, Vozes, 2001. p. 131-150.

SALES, S. V. **Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil.** Pro-Posições, v. 26, n. 2 (77), mai./ago. 2015. p. 223-239.

SELIGMANN, M. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

SILVA, M. **A Escola de Frankfurt e a filosofia de Theodor W. Adorno: indústria cultural e sociedade.** Pergaminho, (4): 50-54, dez. 2013.

TONET, I. **Educação Contra o Capital.** 3.ed., Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VILELA, R. **Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. jun., 2007. p. 223-248.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política.** Rio de Janeiro, Difel, 2002.