

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A DIMENSÃO ESTÉTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE
NA (INTER)RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

TESE DE DOUTORADO

Maiane Liana Hatschbach Ourique

Santa Maria, RS, Brasil

2012

A DIMENSÃO ESTÉTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA (INTER)RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

por

Maiane Liana Hatschbach Ourique

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ourique, Maiane Liana Hatschbach
A dimensão estética da formação docente na
(inter)relação teoria e prática / Maiane Liana Hatschbach
Ourique.-2012.
168 p.; 30cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2012

1. Filosofia da Educação 2. Formação de professores 3.
Imagens 4. Estética 5. Dialética Negativa I. Trevisan,
Amarildo Luiz II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**A DIMENSÃO ESTÉTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA
(INTER)RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

elaborada por
Maiane Liana Hatschbach Ourique

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Margarita Sgro, Dra. (UNCPBA)

Pedro L. Goergen, Dr. (UNISO/UNICAMP)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Noeli Dutra Rossatto, Dr. (UFSM)

Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 07 de agosto de 2012.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Amarildo Luiz Trevisan, pela constante confiança, pelos ensinamentos, pelo privilégio em ter sido sua orientanda.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora, Margarita Sgro, Pedro Goergen, Elisete Tomazetti, Noeli Rossato, Sueli Pereira, Valeska Oliveira, pela leitura atenta e apreciação criteriosa.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa “Formação Cultural, Hermenêutica e Educação”, por compartilharem comigo seus processos formativos,

À Cristiane Ludwig, pela amizade, pela força, pela escuta.

À minha mãe Mariza e avó Alice, pela formação humana e compreensão.

Aos meus afilhados Rafaela e Vitor, pela alegria e o convívio energizante.

Ao Chrystoffer, pelo carinho fraterno, pela presença, por acreditar.

Ao João Luis, pelo cuidado, pela inspiração, pelo amor.

“O olho do homem serve de fotografia ao invisível, como o ouvido serve de eco ao silêncio.”

Machado de Assis

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A dimensão estética da formação docente na (inter)relação teoria e prática

AUTORA: MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de agosto de 2012.

Este trabalho de tese tem a intenção de aprofundar alguns tópicos da (inter)relação teoria e prática no âmbito filosófico-expressivo da formação docente. O estudo objetiva promover uma discussão acerca da dimensão estética dos processos formativos da docência, vislumbrando as possibilidades de o conhecimento incorporar de forma não estandardizada os aspectos dissonantes da realidade. De modo geral, esta preocupação é corrente na filosofia de Theodor Adorno, por isso sua proposta de uma virada para a materialidade é enfocada neste trabalho como uma abordagem que se esforça em cingir diferentes elementos para a expressão conjunta dos valores agregados ao conhecimento. Com este escopo de pesquisa, a problemática delimita-se da seguinte maneira: quais imagens de professor se propagam através da instância expressiva da linguagem pedagógica? Para uma aproximação compreensiva desta problemática, o estudo realiza um mapeamento das imagens da docência constituídas nos textos apresentados no GT 17 – Filosofia da Educação - da ANPEd no período de 2007 a 2010. Ao empreender uma leitura hermenêutica sobre estas produções, é possível avaliar em que medida o caráter enfático da linguagem contribui para a reconstrução crítica da relação entre teoria e prática, assim como para a compreensão da formação docente enquanto síntese do múltiplo. Esta é, portanto, uma tentativa de (re)aproximar a licenciatura de seu sentido pedagógico mais amplo, realocando a dimensão estética da racionalidade como ponte importante para a compreensão das produções culturais e dos diferentes discursos que reivindicam legitimidade nos contextos educacionais.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Formação. Docência. Estética. Imagens.

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A dimensão estética da formação docente na (inter)relação teoria e prática

(The aesthetic dimension of teaching formation in the (inter)relation theory and practice)

AUTHOR: MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE

CHAIR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and Local of Defense: Santa Maria, August, 07th, 2012.

This thesis aims to study some topics of the (inter)relation between theory and practice in the space of philosophical-expressive of teacher education. This study objective is promote a discussion about the aesthetic dimension of the educational processes of teaching, viewing the possibilities of the dissonant aspects of reality are incorporated by a knowledge in a non standardized. In general, this concern is recurrent in the Theodor Adorno philosophy. Therefore its proposal for a turn to materiality is focused in this work as an approach that strives to attach different elements to a joint expression of values-added to knowledge. With this research scope, the problem is delimited as follows: what are images of teacher propagated through the expressive body of pedagogical language? For a comprehensive approach to this problematic, the study performs a mapping of teaching's images prevailling in texts presented on the GT 17 - Philosophy of Education - ANPEd in the period 2007 to 2010. In undertaking a hermeneutic reading about these productions, it is possible to assess to what extent the emphatic feature of language contributes to the reconstruction of the critical relation between theory and practice, as well as for the understanding of teacher education while a synthesis of the manifold. This is therefore an attempt to (re) approximated the teaching formation of its broader pedagogical sense, relocating the aesthetic dimension of rationality as an important link to understanding the cultural productions and the different discourses that claim to legitimacy in educational contexts.

Key Words: Philosophy of Education. Formation. Teaching. Aesthetic. Images.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
a. Abordagem metodológica.....	15
CAPÍTULO I - A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E O DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA	23
1.1 Sobre o legado intelectual da Teoria Crítica da Sociedade	23
1.2 A filosofia de Adorno: crítica, estética e materialidade.....	34
1.3 A formação diante da degradação dos conteúdos da experiência	46
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO SOB O PRIMADO DO OBJETO	52
2.1 A perspectiva negativa da dialética: a contradição e o não-idêntico como elementos constitutivos.....	53
2.2 A dialética negativa frente aos dualismos da filosofia tradicional: o papel das mediações	65
2.3 A dimensão estética do conhecimento como síntese do múltiplo	71
2.3.1 Imagem e Mímesis	81
CAPÍTULO III - A DIALÉTICA NEGATIVA E A DIMENSÃO ESTÉTICA DA FORMAÇÃO: PERFORMANCES DA DOCÊNCIA	96
3.1 Imagens da docência e suas performances.....	99
3.1.1 O “professor Prometeu”: a assunção das narrativas modernas	100
3.1.2 O “professor Hércules”: educação como interpretação da experiência...	116
3.2 A relação teoria e prática nas performances da docência.....	137
3.3 A produção do conhecimento diante da necessidade de síntese do múltiplo: sobre a formação cultural do professor	149
MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	156
REFERÊNCIAS	161

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tese intitulada **A dimensão estética da formação docente na (inter)relação teoria e prática** tem a intenção de aprofundar alguns tópicos filosófico-expressivos no âmbito da formação de professores, referentes, especialmente, aos vínculos estabelecidos entre conhecimento e realidade. Esta é uma necessidade que, embora imanente ao ato pedagógico, pode ficar secundarizada diante das demandas cotidianas pela utilidade do conhecimento. O clima de mal-estar pedagógico gerado pelo debate em torno da crise da racionalidade moderna tem repercutido nos cursos de licenciatura, dentre outras manifestações, pela inconsistência no estabelecimento de relações entre teoria e prática. São frequentes os questionamentos sobre a importância do que é aprendido na academia para o exercício da docência. O constante discurso dos licenciandos e dos professores em atividade de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra” reflete, além da difícil construção de pontes entre estas duas esferas, a ideia de formação como treinamento ou espaço para a aprendizagem de técnicas específicas da profissão docente. Ou seja, sem perceber o modo como os saberes da academia são mobilizados na prática pedagógica, os professores acabam, por um lado, menosprezando sua formação profissional, exaltando suas diversas experiências, que, em última instância, certificam o caráter social da condição humana. Por outro lado, também o reconhecimento da formação docente como uma construção histórica – e, certamente, é - que se dá antes, durante e depois da frequência nos cursos de licenciatura pode validar este descompromisso com o conhecimento teórico.

A preocupação com as relações possíveis entre teoria e prática também é característica da trajetória da legislação educacional brasileira acerca da formação docente, culminando com a ênfase na dimensão prática das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível**

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aqui, a concepção de competência como “nuclear na orientação do curso de formação de professores”, (BRASIL, 2001) para além de conter um apelo em favor da prática, sugere um enfraquecimento da teoria, o que pode desencadear uma abreviação do processo formativo e uma distorção a respeito do papel da dimensão teórica na compreensão da realidade.

Na tentativa de reelaborar hermeneuticamente o debate sobre as questões educacionais – históricas e contemporâneas -, é importante lembrar que sua compreensão permeia todo o curso de formação inicial e, de maneira substancial, envolve as perguntas sobre que concepção de homem se tem e para qual sociedade se deseja formá-lo. No entanto, tornar esta tácita e essencial discussão o alicerce da formação docente constitui-se ainda hoje num desafio. E, ao que parece, tal processo vai além do ato de explicitá-lo discursivamente, pois envolve uma série de elementos provenientes de diversas fontes, conforme expõe Tardif (2002). Na tentativa de articularmos os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais, elencados pelo autor, para compormos um desenho substancial da trajetória de formação docente ao longo dos cursos de licenciatura, percebemos que a problemática envolve a construção de uma imagem de educação, de professor, de aluno, de conhecimento, entre outras. Dito de outra forma, o enlace dos diferentes estudos e experiências que se dão no decorrer dos cursos de licenciatura está intimamente ligado à formação cultural (*Bildung*) destes futuros professores e às questões estéticas que este processo envolve.

A tradução para o português de *Bildung* como “formação” somente em parte comporta o entendimento da ideia de *Bildung* alemã, cuja concepção de “imagem” (*Bild*) – seja enquanto “cópia” (*Nachbild*), seja como “modelo” (*Vorbild*) – pode ser aproximada dos processos de compreensão e diferenciação exigidos pela cultura para a consolidação da autonomia e da liberdade, elementos que dão suporte para o livre trânsito por entre as diversas produções humanas. Entre outros sentidos que a ideia de formação (*Bildung*) guarda, no século XIX, os alemães a defendiam como o desenvolvimento espiritual que se dava através da cultura, enfatizando a convivência na família e na escola como momentos centrais de formação humana.

Tendo em vista esta aproximação com a concepção de formação (*Bildung*), podemos pensar nas compreensões e formulações que os elementos da docência

assumem na configuração formativa, perguntando de modo explícito: Quais imagens de professor se propagam através da instância expressiva da linguagem pedagógica? De que forma estas imagens se relacionam com as expectativas sociais da profissão docente? Em que medida a cultura é percebida como um elemento formativo do professor? Com esta problemática, o presente trabalho propõe um mapeamento de imagens da docência constituídas e espargidas no contemporâneo com o intuito de viabilizar uma compreensão dos elementos basilares da formação docente e fortalecer suas dimensões éticas e estéticas. Esta substancialidade pode ser entendida a partir das relações entre teoria (os chamados “fundamentos” da educação e as teorias pedagógicas) e prática (as didáticas e as práticas de ensino), cujo potencial se refere ao próprio movimento dialético capaz de sustentar uma práxis educativa.

Neste caminho compreensivo, tomamos a perspectiva negativa pensada por Adorno em seus escritos, especialmente no livro **Dialética Negativa** (publicado originalmente em 1966) e no texto “Notas marginais sobre teoria e práxis”, publicado no livro **Palavras e sinais**. Esta postura teórico-metodológica - entendida pelo próprio autor como “antissistema” - “se esforça por colocar no lugar do princípio de unidade e do domínio totalitário do conceito supraordenado a ideia daquilo que estaria fora do encanto de tal unidade”, numa tentativa de “romper com o engodo de uma subjetividade constitutiva” (ADORNO, 2009, p. 8). Nas palavras de Duarte, a obra **Dialética Negativa** é “uma vigorosa tentativa – uma das poucas em toda a história intelectual do Ocidente – de incorporar um elemento estético ao pensamento dialético e, por extensão, a toda a filosofia” (2007, p. 17). Certamente que esta discussão não se faz à margem do livro **Teoria Estética** (publicada postumamente em 1970) e dos escritos de juventude Adorno como **Kierkegaard – a construção do estético** (publicada inicialmente em 1931) e **Dialética do Esclarecimento** (em parceria com Max Horkheimer, de 1947), nos quais o caráter estético (mimético) da relação entre sujeito e objeto é inicialmente tematizado. Por hipótese, acreditamos que esta recomposição do momento expressivo do conhecimento na relação entre teoria e prática auxilia na reconstrução da proposta da formação docente enquanto síntese do múltiplo, fornecendo critérios para pensarmos sobre a medida que uma subjetividade forte marca as imagens da docência, dinamizando ou sobrecarregando a agenda da prática docente.

Preocupados com os potenciais de emancipação da razão diante da dominação capitalista de sua época, os integrantes da Teoria Crítica da Sociedade dedicaram-se a fazer emergir o que restou para compreender nessa relação depois que a experiência foi degradada e substituída pela técnica. A disseminação de poderosos mecanismos psicossociais no interior das massas impediu a compreensão das relações existentes entre o micro e o macro, freando movimentos de contestação e resistência: “era a própria ação transformadora, a própria prática que se encontrava bloqueada, não restando ao exercício crítico senão o âmbito da teoria. Esse também é um dos sentidos contidos na expressão ‘Teoria Crítica’” (NOBRE, 2009, p. 41). Adorno desenvolve suas ideias a partir deste diagnóstico regressivo debruçando-se sobre as possibilidades do negativo e sobre a necessidade de cultivar pensamentos que não se entendem a si mesmos. Esta irreverência não é gratuita, mas está a serviço da causa da formação e por isso ela serviria como antídoto tanto ao império da dominação do conceito, quanto à reificação da cultura.

Embora tenha havido nas últimas décadas mudanças políticas e econômicas expressivas – ênfase na multiplicidade cultural, na variedade de movimentos sociais, na disseminação do uso das tecnologias da informação e comunicação, por exemplo - que alteraram os mecanismos de dominação e perpetuação do capitalismo, a Teoria Crítica ainda tem algo a nos dizer através da ideia de uma racionalidade “socialmente eficaz”¹. Esta razão social é capaz de realizar a mediação entre a teoria e a história para que seja possível perceber a dimensão política como inerente ao desenvolvimento das produções humanas, as quais são eventos históricos situados, conectados a uma prática. Tal abordagem permite-nos empreender uma crítica imanente às imagens² da docência, a exemplo do que fez Adorno no texto **Tabus**

¹ Segundo Honneth (2008, p. 391), a noção de racionalidade socialmente eficaz é o pano de fundo que reúne as diversas vozes da Teoria Crítica em torno da necessidade de olhar o passado sob a perspectiva do mundo prático com vistas à superação de uma racionalidade capitalista, deformada. Conforme apresenta Chambers (2008, p. 265), na agenda normativa da Teoria Crítica, a tarefa de emancipação humana em relação às injustiças compõe-se de duas frentes: (1) identificar a ligação interna entre conhecimento e experiência, compreendendo os fatos como construções sociais; (2) aproveitar esta inter-relação para transpor o dado e projetar fins e metas normativas.

² Compreendemos imagem (do latim: *imago*; do alemão: *Bild*) como a representação mental de dados incontornáveis em uma seleção de aspectos culturais e/ou de uso cotidiano. A imagem, então, é construída pela totalização, pela unificação dos dados sensíveis num processo de conformação intuitiva do apreendido, seja ele de ordem visual, auditiva, degustativa, etc. Antonio Candido lembra que tanto na imagem quanto na metáfora o fundamental é “a alteração de sentido pela comparação, explícita ou implícita, de dois termos” (2006, p. 135).

acerca do magistério³, quando tensionou as imagens negativas de professor – representadas pelo carrasco, pelo carcereiro, pelo tirano, etc. - às expectativas postas socialmente sobre a profissão. A predominância desta perspectiva repressora da figura do professor diz respeito a “um fenômeno que em sua generalidade é conhecido na sociologia pelo nome de *déformation professionnelle*. Contudo, na imagem do professor a *déformation professionnelle* torna-se praticamente a própria definição da profissão” (ADORNO, 2003b, p. 109). De modo semelhante às deformações instauradas socialmente, a racionalidade docente está configurada em um quadro de formação precário, pautado na disseminação de narrativas pedagógicas redentoras e na hipostasia do fazer do professor. Ambas as posições fragilizam tanto a dimensão teórica quanto a dimensão prática, nublando o entendimento do núcleo comum que subjaz à formação docente. Entendemos que esta correlação entre teoria e prática no pensamento adorniano, isto é, entre a arquitetura do conceito de dialética negativa e o diagnóstico da prática, não é gratuita, mas parte de uma estratégia teórica que precisa aqui ser melhor compreendida pelo discurso da Filosofia da Educação.

Ao aproximar as expectativas sociais depositadas na profissão e a percepção que a figura docente alimenta, Adorno utiliza o caráter expressivo da linguagem para subverter a elaboração conceitual, acolhendo ao mesmo tempo o momento mimético e o momento racional. Este procedimento é, pois, uma marca do pensamento do filósofo (cf. estudos de JAMESON, 1997, e de WELLMER, 1994) e pode ser entendido como uma estratégia que enfoca a dimensão estética da linguagem para ter condições de dizer algo a respeito do objeto sem exercer um domínio subjetivo e utilitário sobre ele. Ao mesmo tempo, este pensamento é capaz de implodir com as compreensões deformadas já instauradas. Em nossa proposta, o caráter expressivo da linguagem colabora para construirmos novas constelações sobre as imagens da docência constituídas no contemporâneo, visto que, para Adorno, esta seria uma forma possível de elaborar o pensamento teórico acerca de uma realidade sem a pretensão de subverter a singularidade numa ordem discursiva totalizante. Uma construção constelar do pensamento circunscreve os elementos da dimensão

³ Texto inicialmente apresentado em forma de palestra no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim em 21 de maio de 1965; publicado em *Neue Sammlung* (Nov./Dez. 1965) e em T. W. Adorno, *Stichworte (Motes)*, Ed. Suhrkamp, 1969; transmitido pela Rádio de Hessen em 9 de agosto de 1965 (Cf. informações presentes no livro *Educação e Emancipação*, 2003b).

objetiva através do enfoque a seus pontos essenciais, numa organização que, valendo-se frequentemente de recursos expressivos da linguagem, pode ser aproximada de outras compreensões conceituais, configurando algo semelhante às constelações identificadas no céu.

Assim, o estudo reitera o compromisso com o pensar que vai além do meramente presente (o fazer do cotidiano do professor), sem hipostasiar abstrações ou ações, nem perder-se na ilusão da capacidade plena da consciência, uma vez que “a negatividade do universal fixa, por sua parte, o conhecimento no particular como aquilo que precisa ser resgatado” (ADORNO, 2009, p. 48). Acreditamos que, para compor um lastro compreensivo na área da formação docente, as ideias de Adorno contribuem para trazer à baila a pseudoclaridade que as narrativas podem oferecer sobre o complexo campo da docência. A partir desse referencial é possível entender as tentativas de simplificação/abreviação do processo formativo como desencadeadoras de deformação das relações entre teoria e prática e, por consequência, vinculando a racionalidade da profissão às dimensões explicativas e/ou degradantes dos conteúdos da experiência.

Este desencantamento do conceito diz respeito à filosofia na medida em que ela lida *per excellence* com a oscilação e mediação entre a esfera do vivido e a esfera normativa ou, dito de outro modo, entre o não-conceitual e o conceitual. São os momentos da realidade que impelem a construção dos conceitos, mas também “sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele” (ADORNO, 1995, p. 210). Esta relação entre teoria e práxis, marca importante da perspectiva filosófica da formação, ainda carece de contornos mais firmes no campo da docência, tendo em vista tanto os múltiplos discursos produzidos no contemporâneo, quanto as compreensões decorrentes das ligações entre as prescrições/ações do fazer docente e sua normatividade. O problema da práxis, apontado por Adorno (Ibid.), diz respeito à supervalorização do sempre igual, que bloqueia uma experiência mais intensa e genuína com a realidade e recorre ao critério da utilidade prática do saber para desqualificar a instância teórica.

Deste modo, a tentativa de pensar os discursos da formação docente a partir da narrativa da formação (*Bildung*) tem o intuito de (re)aproximar, pela via hermenêutica, os debates da Filosofia da Educação de seu sentido pedagógico mais

amplo, realocando a dimensão estético-expressiva da racionalidade como ponte para o livre trânsito da educação por entre as produções e interpretações da cultura.

a. Abordagem metodológica

Localizamos a radicalidade da crítica de Adorno às manifestações culturais de sua época – entre elas o jazz, as pesquisas tipicamente americanas de opinião e gosto popular, a crença cega nas previsões astrológicas como guia das ações mundanas, etc. – como diretamente ligada a sua atitude metodológica negativa e dialética, apontando o que é em função do que deveria ser e confirmando o compromisso ético do conhecimento. Assim explicitou o frankfurtiano – em entrevista publicada originalmente na Revista *Der Spiegel*, em 1969 - acerca da elaboração de sua filosofia:

[...] creio que uma teoria é muito mais capaz de ter conseqüências práticas em virtude da sua própria objetividade do que quando se submete de antemão à prática. O relacionamento infeliz entre teoria e prática consiste hoje precisamente em que a teoria se vê submetida a uma pré-censura prática (ADORNO, 2003c, p. 60).

É por isso também que uma abordagem de propostas plausíveis no campo da formação docente não resguardaria os pressupostos mais fundamentais do pensamento adorniano. A dialética materialista não se afirma como alternativa à idealista, mas assume a insuficiência da conceptualidade como motivo para seguir na tentativa de estabelecer relações entre teoria e prática ou, como se refere Honneth, na proposta de realizar um “giro autocrítico da dialética” (2011, p. 90). Este giro se configura como uma porta aberta entre a teoria e a prática para a permanente crítica de suas (inter)relações, sendo uma possibilidade de repensar também as idealizações que fazemos da profissão docente, expressas em suas imagens e autoimagens. Deste modo, ao empenharmos nossos esforços no sentido de uma hermenêutica da formação docente à luz dos escritos de Adorno, estamos propondo a reflexão a respeito do potencial formativo da materialidade na aprendizagem da docência, tendo em vista o postulado do próprio Adorno: “Pensar é

um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto” (ADORNO, 1995, p. 204-205).

Para esclarecer nossa posição frente à sua produção, é preciso dizer que, nesta pesquisa, suas reflexões serão abordadas de forma hermenêutica, procurando enfatizar as contribuições do pensamento crítico à problemática da formação docente. Tal abordagem é importante porque as questões que tratamos aqui – referentes às imagens da docência – visam dar continuidade ao legado do próprio Adorno, expresso, dentre outros, no texto “Tabus acerca do Magistério”, conforme dito anteriormente. Sua preocupação em explorar a expressividade da materialidade diz respeito ao desenvolvimento de uma estética filosófica que transcenda o próprio campo estético sem recair em panfletagem política ou em compreensões metafísicas. Jameson (2001, p. 104) pondera que a força da filosofia de Adorno decorre de “seu senso aguçado da historicidade das formas artísticas”, percebendo nelas a possibilidade de codificar e sistematizar o caráter estético, incorporando-o à construção do conhecimento, assim como de criticar ou implodir o próprio campo, inoculando a conceptualidade com o potencial expressivo da linguagem. Por isso, seus apontamentos em direção a uma estética filosófica não visam assegurar na arte o lugar-tenente da racionalidade, mas pretendem construir condições para que o modelo epistemológico possa exercitar uma razão dialética, não coercitiva da materialidade.

Assim como Gadamer (2010), entendemos que uma obra não se restringe ao seu horizonte histórico, mas possui sempre seu próprio presente, expresso através da nossa experiência com ela. Por isso, procuramos uma orientação para a abordagem do referencial adorniano nos apontamentos de Gadamer:

Quando procuramos compreender um texto, não nos transferimos para a estrutura espiritual do autor, mas desde que se possa falar de transferência, transferimo-nos para seu pensamento. Isso significa, porém, que procuramos deixar e fazer valer o direito objetivo daquilo que o outro diz. Se quisermos compreender, buscaremos reforçar ainda mais seus argumentos. Na conversação e ainda mais na compreensão do escrito movemo-nos numa dimensão de sentido compreensível em si mesmo que como tal não motiva nenhum retorno à subjetividade do outro. É tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão, que não é uma comunicação misteriosa entre as almas, mas participação num sentido comum (2009, p. 73).

O sentido comum que percebemos entre a obra de Adorno e nossa pesquisa diz respeito à preocupação com a questão da formação e da autonomia para lidar com as esferas da interação entre teoria e prática. Desta forma, no movimento negativo da dialética, nossa atitude metodológica é a de construir e/ou revelar as constelações conceituais cultivadas em torno do professor e de sua formação, mapeando os elementos constitutivos da docência presentes nas produções do campo da Filosofia da Educação. Mais especificamente, pretendemos analisar o período de 2007 a 2010 do Grupo de Trabalho Filosofia da Educação (GT 17), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), cujas reuniões anuais participam diversos pesquisadores do país para debater as pesquisas correntes na área. Podemos justificar este recorte levando em consideração a importância deste evento para a comunidade acadêmica, ou seja, pela proporção que suas conexões investigativas assumem e também pela expressividade no trato da temática da formação nesse período. Nas edições analisadas, do total de 52 trabalhos selecionados, 22 focaram explicitamente a temática da formação, com diferentes perspectivas e referências teóricas.

Tomando estes textos apresentados como balizes da reflexão sobre os elementos articuladores da formação, utilizamo-nos, de modo semelhante ao que fez Adorno em suas produções, da perspectiva estética da linguagem para configurar duas imagens de professor, ambas distintas e bastante influentes nos programas de formação docente. Assim, “Professor Prometeu” e “Professor Hércules” são imagens metafóricas que procuram condensar, de alguma maneira, elementos da composição da docência, podendo, por isso, desencadear processos miméticos de identificação, estranhamento ou afastamento entre a narrativa e o conceito de professor. Assim como as estrelas estão para as constelações, os discursos sobre a formação de professores presentes nos textos da ANPEd compõem em nosso trabalho duas imagens constelares que nos permitem abordar o horizonte da docência sem a pretensão de amoldá-lo em um viés utilitarista ou universalizante. Na tentativa de empreendermos uma leitura hermenêutica sobre os trabalhos da ANPEd, é importante considerar que a tarefa de compreender envolve uma relação entre o que se diz e o que se apreende:

O discurso não diz apenas algo, mas alguém diz algo a alguém. O compreender do discurso não é o compreender do teor literal do que é dito na realização paulatina das significações das palavras. Ao contrário, ele realiza o sentido uno do que é dito – e esse sentido reside sempre para além daquilo que o que é dito enuncia (GADAMER, 2010, p. 6).

Este horizonte de expectativas de sentido regula a compreensão para além de sua tessitura histórica, instigando também uma experiência mimética, um encontro consigo mesmo. As imagens do “professor Prometeu” e do “professor Hércules” não são, portanto, uma tentativa de retorno à matriz mitológica – embora sabemos que o caráter expressivo da linguagem favorece o entendimento dos vínculos históricos que a realidade carrega -, nem são apenas figuras de linguagem, mas interferem na construção do pensamento e, por consequência, estão intimamente ligadas a uma racionalidade estética⁴. Na medida em que utilizamos as narrativas de Prometeu e Hércules para tentarmos ampliar nossa compreensão sobre a figura docente, somos impelidos a realizar uma reconstrução de sua gênese e, neste processo, uma afinidade mimética com as protonarrativas míticas auxilia a reinterpretar o significado da docência no contemporâneo. Deste modo, para além do conceito formal de mito, entendido em contraposição ao *logos*, consideramos na pesquisa o caráter narrativo-imagético das histórias contadas, pois, desde Aristóteles, é possível também abordar o conteúdo dos mitos como narração de ações:

Em um tal contexto, tampouco se pode falar em Aristóteles da incisividade da contradição entre mito e ciência que nos é familiar. As histórias inventadas possuem igualmente verdade. Sim, Aristóteles formulou este fato de maneira legítima: elas possuem mais verdade do que as informações que relatam os acontecimentos reais e que são legadas pelos historiadores. Sob o conceito de saber da Antiguidade, de acordo com o qual a “ciência” [*epistème*] designa a pura racionalidade e de maneira alguma empiria, isso é de uma evidência plena. Aquilo que os poetas narram ou inventam tem, em comparação com o relato histórico, algo da verdade do universal. Por meio daí, o primado do pensamento racional ante a verdade mítico-poética não é de modo algum limitado. Nós só deveríamos tomar o cuidado para não chamarmos os mitos de “histórias inventadas” em

⁴ A partir de Aristóteles, podemos pensar na metáfora como imagem produzida pelos recursos da linguagem, sem a necessidade de elementos objetivos extralinguísticos. Conforme Gagnebin, a metáfora constitui-se muito mais porque existe dentro da própria linguagem a possibilidade de aproximar dois elementos distintos: “A relação metafórica é, portanto, primeiro uma relação entre dois elementos da linguagem, do *logos*. Ela não se enraíza, em última instância, numa relação de semelhança dita real, mas muito mais no movimento da linguagem que descobre e inventa semelhanças insuspeitas, efêmeras ou duradouras” (2005, p. 84).

nosso sentido. Eles são “encontrados” – ou melhor: no interior daquilo que já é há muito e desde sempre conhecido, o poeta encontra algo novo que renova o antigo. O mito é em todos os casos o conhecido, a notícia que se difunde sem carecer de nenhuma determinação de proveniência e de certificação (GADAMER, 2010, p. 67).

Este trabalho de compreender as imagens que estão sendo construídas no campo da formação docente, lançando mão de elementos metafóricos encontrados no composto da mitologia, constitui o viés argumentativo desta pesquisa bibliográfica. Neste caminho metodológico, a produção na área da Filosofia da Educação, ao pensar a formação em seu sentido amplo, contribui significativamente para o autoesclarecimento sobre a imanência da docência. Dessa forma, as constelações construídas na investigação em torno do “professor Prometeu” e do “professor Hércules” poderão contribuir para fortalecer a crítica aos alicerces estéticos da formação docente, nem sempre suficientemente problematizados nos discursos da docência. Também poderão colaborar no desenvolvimento dos processos de identificação dos contornos estéticos que adquirem as imagens de docência espargidas no contemporâneo, bem como os conceitos que lhes sustentam. Seguimos, de certa maneira, o caminho aberto por Adorno:

O modo como os objetos precisam ser descerrados por meio de constelações não deve ser deduzido tanto da filosofia que perdeu o interesse em relação a isso, mas antes das investigações científicas significativas; em muitos aspectos, o trabalho científico realizado estava muito à frente de sua autocompreensão filosófica, do cientificismo (ADORNO, 2009, p. 142).

Os encontros conceituais promovidos pelas constelações permitem a circunscrição do observado, objetivando-o com vistas à interpretação e conhecimento de seus elementos mais essenciais. O que expõe esse não-idêntico do objeto é justamente a inversão que a dialética negativa faz entre essência e aparência. Alijada do ímpeto por incorporar a singularidade numa conceptualidade cada vez mais ampla, correndo o risco de produzir apenas a aparência da identidade entre o sujeito e a materialidade, a dialética negativa insiste no conteúdo mais íntimo do objeto, pois é neste processo, mediado pela linguagem, que a essência se mostra, não só aparentando algo exterior à coisa e revelando suas contradições imanentes, mas enquanto aquilo que é capaz de expressar as relações existentes

entre a particularidade e a universalidade. Neste sentido, nosso estudo toma como âncora empírica as pesquisas divulgadas no GT 17 da ANPEd, tendo a intenção de contribuir para a elaboração de um panorama da formação docente no Brasil, mobilizando a compreensão dessas constelações no campo da Filosofia da Educação e construindo a crítica aos modelos formativos vigentes na perspectiva de reconfigurar as dimensões daquilo que é imediato/essencial e necessário neste cenário⁵.

De todo modo, esta pesquisa não quer ser um exercício de análise de um dos textos do GT⁶ sobre os outros, portanto uma análise puramente subjetiva, mas, pelo contrário, ser antes um exercício de alteridade. Nesse caso, a alteridade coloca-se na abertura ao diálogo de mesmo nível, em que um trabalho, e seus respectivos referenciais, abrem um campo de discussão, não muito comum no próprio GT 17, o de se por em risco de compartilhar experiências e encorajar o exercício de aprendizado mútuo. Sendo assim, não pretendemos sobrepor uma perspectiva teórica às demais, mas, antes, abrir ou exercitar o diálogo hermenêutico de se colocar na escuta do que está sendo dito pelo outro e fazer os textos efetivamente expressarem, afinal, quais imagens de formação eles estão elaborando e veiculando em seus discursos sobre a docência.

⁵ A proposta de análise dos textos está também relacionada à aprovação do projeto “Formação no contemporâneo e imagens de docência” pelo Edital MCT/CNPq 14/2008 (Universal), com vigência de 01/12/2008 a 30/11/2010, coordenado pelo professor Amarildo Luiz Trevisan e orientador deste trabalho de tese. Assim, como participante desse projeto, realizado no âmbito do **Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação** (GPFORMA/UFSM), minha escrita do texto de tese sofreu influência direta destas discussões. Como resultado das intercorrências dessas duas pesquisas, é possível citar a apresentação do texto **Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação** na 33ª edição da ANPEd em 2010, indicado pelo Comitê Científico para publicação na Revista Brasileira de Educação, o que ocorreu também em 2010; a aprovação na mesma revista do texto **Imagens de docência nos trabalhos do GT Filosofia da Educação**, em co-autoria com Amarildo Luiz Trevisan, André Luiz de Oliveira Fagundes e Eliana Regina Fritzen Pedrosa, no prelo para publicação em 2012. Ainda, é preciso salientar que este trabalho de tese está em consonância com as pesquisas que o GPFORMA vem realizando nos últimos anos, caracterizando-se por realizar estudos no campo da Formação Docente - linha à qual o grupo se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM - sob o prisma da Filosofia da Educação. A necessidade sentida é de colocar as pesquisas da Formação de Professores, cujas discussões centram-se na coleta de dados empíricos para construir retratos das diversas realidades docentes, em confronto com elementos oriundos das grandes matrizes teóricas - clássicas e contemporâneas - com o intuito de perceber e/ou fortalecer os laços entre teoria e prática.

⁶ Como indicamos anteriormente, o texto intitulado **Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação** foi apresentado por mim, Maiane Liana Hatschbach Ourique, na 33ª edição da ANPEd, contendo ainda uma abordagem embrionária das análises acerca das imagens de docência vigentes no GT 17 – Filosofia da Educação. Por conter um mapeamento inicial das discussões sobre a ideia de formação em suas diferentes perspectivas, exploradas nesta investigação, o texto apresentado não faz parte da amostra que analisamos aqui.

Este estudo, pois, evidencia uma confluência possível entre o momento conceitual com o momento imagético-expressivo no sentido de compreender a interpenetração que as dimensões do material e do cognitivo possibilitam que sejam construídas e assumidas na práxis. Desse modo, as imagens de docência que configuramos a partir das leituras do campo da Filosofia e Educação constituem-se no aspecto expressivo ou mimético da pesquisa, o que nos permite entrever elementos até então não percebidos ou que ainda são timidamente discutidos. Justamente por isso, nosso estudo não renuncia a teoria em favor da instância expressiva da linguagem nem o contrário, o que é respaldado pela própria **Dialética Negativa** ao enfatizar o não-idêntico, a expressão ou as constelações de ideias como momentos irreduzíveis do conhecimento.

Desta forma, o capítulo I deste trabalho de tese tem o intuito de realizar um breve histórico da via de pesquisa tomada pela Teoria Crítica da Sociedade, de modo a melhor compreender o pensamento de Adorno e suas contribuições acerca das concepções de formação e de estética. A preocupação deste círculo com a realização de uma crítica atualizada da organização social e as possibilidades imanentes de resistência e emancipação é dirigida neste estudo aos vínculos entre pensamento e ação. O elemento negativo que Adorno introduz no diagnóstico do processo regressivo da semiformação (*Halbbildung*) contribui para pensarmos a licenciatura e a perspectiva de racionalidade empreendida no campo, bem como a medida que a degradação da experiência humana invade - e é alimentada - a formação docente.

O capítulo II deste estudo objetiva analisar a proposta de Adorno acerca de uma abordagem negativa da materialidade, discutindo suas consequências para a construção de uma subjetividade destranscendentalizada, sensível aos limites do outro. Para isso, apresentamos a crítica adorniana às bases subjetivas da dialética hegeliana e o empreendimento de uma via negativa para a dialética. Ao problematizar a conceptualidade talhada exclusivamente na predominância do sujeito sobre o objeto, Adorno denuncia os equívocos da filosofia da identidade e propõe a primazia do objeto como caminho para subverter a mimesis entre sujeito e objeto e, com isso, construir relações de aprendizagem que compreendam o não-idêntico sem dominá-lo ou equipará-lo aos conceitos originados daí. Este caráter estético que a obra de Adorno carrega contribui para a qualificação da instância

expressiva da linguagem pedagógica, realocando na discussão da formação docente a possibilidade de acolhimento das representações do sensível de modo a ampliar os processos formativos e aproximá-los dos círculos culturais existentes.

Nesta perspectiva, o capítulo III tem o propósito de realizar uma discussão acerca das imagens de docência espargidas no contemporâneo, discutindo a interpenetração entre o momento conceitual e o imagético-expressivo assumida na práxis, bem como avaliar em que medida tais imagens se relacionam ao projeto subjetivista moderno ou à virada paradigmática para a materialidade proposta por Adorno. Neste sentido, apresenta um mapeamento sobre as imagens de docência tecidas e alimentadas na educação contemporânea, adotando como parâmetro os textos dos três últimos anos do GT Filosofia da Educação, da ANPEd. As constelações constituídas a partir dessas imagens permitem-nos a aproximação do que há de específico na docência, reconstruindo os elos entre teoria e prática, educação e sociedade a partir de noções angulares da dialética negativa, como mimesis, constelação, experiência, identificação. Acreditamos que estas iniciativas merecem uma investigação no sentido de mapear a sua produtividade para as discussões contemporâneas da formação docente, pois, realizadas na fronteira entre Filosofia e Educação, focalizam justamente aquilo que é nuclear na docência, bem como o arcabouço conceitual que lhe sustenta.

Deste modo, o estudo sobre a produção do GT17 objetiva não somente mapear os rumos investigativos da área, mas ressaltar as dimensões filosóficas da formação docente, já abordada com muita ênfase em seus aspectos psicológicos, sociológicos e antropológicos. A partir daí, talvez seja possível delinear algumas possibilidades para a ampliação do conceito de formação, imputando, desse modo, uma interlocução mais intensa entre os campos da Filosofia da Educação e da Formação de Professores e revigorando as forças do pensar e do fazer na Educação.

CAPÍTULO I

A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E O DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico da via de pesquisa tomada pela Teoria Crítica da Sociedade, dando ênfase às contribuições de Adorno neste contexto. Esta reconstrução hermenêutica ganha importância na medida em que tem crescido cada vez mais o volume de pesquisas cujas bases teóricas estão ligadas ao pensamento crítico e, em igual proporção, parece aumentar a distância com relação aos pressupostos originários da Teoria Crítica e, de modo especial, do pensamento adorniano. Todavia, não nos parece suficiente a fidelidade a tais pressupostos se não vier acompanhada de mediações que considerem o estado presente do conhecimento.

Com o intuito de contribuir nas discussões contemporâneas sobre a formação docente e a perspectiva de racionalidade empreendida no campo, vamos aproximá-las das considerações realizadas pela Teoria Crítica da Sociedade. Assim, inicialmente vamos apresentar os argumentos angulares do diagnóstico realizado por ela sobre a dominação dos modos de produção capitalista e a conseqüente degradação da experiência humana. Depois, articulamos a este quadro o pensamento de Adorno, que se empenha em vislumbrar as possibilidades de emancipação tendo o estético como elemento de resistência à reificação da cultura.

1.1 Sobre o legado intelectual da Teoria Crítica da Sociedade

O Instituto de Pesquisa Social foi criado em 3 de fevereiro de 1923, por decreto do Ministério da Educação e Cultura da Prússia e funcionou provisoriamente

nos salões do Museu Senckenberg de Ciências Naturais⁷. Em março de 1923, teve início a construção de um prédio para abrigar o instituto, no campus da Universidade de Frankfurt, e em 22 de julho de 1924 o prédio recém-concluído foi oficialmente aberto. As pesquisas realizadas pelo instituto seriam financiadas por um negociante judeu muito rico, Herman Weil, que foi convencido a tal ato pelo filho, Felix Weil, um jovem intelectual de apenas 25 anos⁸. O Instituto receberia uma dotação anual de 120 mil marcos (equivalente a 30 mil dólares, depois que a inflação acabou) dos fundos de Herman Weil e teria toda a autonomia para realizar suas pesquisas, embora fosse uma espécie de anexo da Universidade de Frankfurt. Para isso, a única exigência do Ministério da Educação era de que o Instituto tivesse como diretor um professor catedrático, um assalariado do estado, garantindo, assim, o caráter de uma instituição universitária.

O primeiro diretor do Instituto foi Karl Grünberg, chamado “marxista de cátedra” - foi o primeiro marxista confesso a assumir uma cátedra na universidade alemã - e conhecido por ser um meticuloso historiador do movimento operário europeu. Grünberg presidiu o Instituto até 1930, depois dele quem assume a direção é Max Horkheimer. Até este momento, as pesquisas do instituto foram marcadas por um marxismo pouco inovador, ortodoxo, ainda muito diferente do que constituiu depois o pensamento da Teoria Crítica. Em 1933, com a ascensão do nacional-socialismo na Alemanha, o Instituto transfere-se para Genebra, depois para Paris e, por fim, para Nova York. Com a vitória dos aliados na Segunda Grande Guerra, os principais integrantes do Instituto voltam, pouco a pouco, à Alemanha, após notícias

⁷ A ideia de criação do Instituto de Pesquisa Social foi lançada inicialmente durante um encontro denominado *Erste Marxistische Arbeitswoche* (Primeira semana marxista de trabalho), ocorrido no verão de 1923, num hotel em Ilmenau, na Turíngia, cf. estudos de Martin Jay (2008).

⁸ As razões pelas quais Herman Weil consentiu realizar este financiamento não são conhecidas até hoje, mas cogita-se a ideia de que fora em função do filho Felix e de sua irmã não terem recebido a atenção necessária durante a infância devido à ocupação dos pais, o que teria levado Herman a realizar todos os desejos do filho na idade adulta. Há ainda os que afirmam sobre o motivo do patrocínio estar relacionado aos interesses de Herman em estreitar os laços comerciais com a União Soviética e a criação de um instituto que ligado ao pensamento marxista iria ajudar nesta aproximação (Cf. Duarte, 2003). A partir de uma série de cartas trocadas entre Felix Weil e Martin Jay (entre 1970 e 1971), bem como pelas conversas deste com alguns teóricos que participaram do processo de criação do Instituto de Pesquisa Social, Jay (2008) explica que a ideia do instituto era uma maneira de contornar os áridos canais do sistema universitário alemão, rigidamente organizado em disciplinas e pouco aberto às questões de interesse desses teóricos, como a história do movimento trabalhista e as origens do anti-semitismo. Este também fora um argumento apresentado a Herman Weil para convencê-lo a financiar o instituto, cujos donativos, “embora não tenham sido enormes, permitiram criar e manter uma instituição cuja independência financeira revelou-se uma grande vantagem em toda a sua história subsequente” (Ibid., p. 45).

sobre o interesse de muitos intelectuais alemães pelos textos de teóricos como Horkheimer e Adorno e também da oferta da Universidade de Frankfurt para o retorno do Instituto à sua cidade de origem. Neste momento, Horkheimer e Adorno estavam envolvidos em estudos e compromissos assumidos pelo Instituto, o que fez adiar os planos de volta à Europa, conforme relata Adorno no texto “Experiências científicas nos Estados Unidos”:

Em 1945, Horkheimer assumiu a direção do departamento de pesquisas do *American Jewish Committee* de Nova York e possibilitou, assim, que os recursos científicos do grupo *Berkeley* e de nosso Instituto fossem reunidos num *pool* e que nós, durante anos, realizássemos pesquisas de grande envergadura que respondiam a reflexões teóricas comuns. Deve-se a ele não só o plano conjunto dos trabalhos editados pela casa Harper na série ‘*Studies in Prejudice*’; também ‘*The Authoritarian Personality*’ é inimaginável em seu conteúdo específico, sem ele, pois as reflexões e sociológicas de Horkheimer e as minhas haviam chegado, há muito tempo, a uma integração tão perfeita que nenhum dos dois seria capaz de indicar o que procede de um e o que procede de outro (1995, p. 162).

Somente em 1948, depois de muito ponderar sobre os rumos das pesquisas nos Estados Unidos e a respeito da oportunidade de investigar os possíveis efeitos nos alemães dos programas norte-americanos contra o preconceito, Horkheimer aceita o convite para participar das cerimônias comemorativas do centésimo aniversário do Parlamento de Frankfurt, retornando à Alemanha pela primeira vez desde sua forçada partida em 1933. A decisão em voltar à cidade foi tomada nesse mesmo ano e em julho de 1949 foi-lhe devolvida a cátedra universitária retirada há dezesseis anos, sendo agora de sociologia e filosofia e não mais de filosofia social como era antes (JAY, 2008, p. 348). Adorno e Pollock também compartilharam com Horkheimer da decisão de voltar à Europa e, após ter rumo incerto por algum tempo, o Instituto é reaberto em agosto de 1950, tendo, conforme descreve Jay, como diretor assistente Adorno, cuja promoção para codiretor ao lado de Horkheimer viria cinco anos mais tarde. Primeiramente, o Instituto instalou-se nas salas do *Kuratorium*, na Senckenberganlage, e nos restos restaurados do prédio de sua primeira sede e em 1951 mudou-se para um novo prédio não longe do primeiro. Esta trajetória marcada pelas experiências políticas da barbárie - da República de Weimar, do nazismo, do estalinismo e da guerra fria - é o pano de fundo do pensamento dos teóricos críticos.

Destarte, o que ajudou a consolidar a identidade do grupo apesar desse exílio forçado e do reencontro dos participantes do Instituto no exterior foi a publicação da Revista de Investigação Social (*Zeitschrift für Sozialforschung*), lançada em 1932. A ideia era de que a revista fosse a voz do Instituto, algo diferente da sociologia tradicional que dominava o campo científico da Alemanha. De cunho interdisciplinar, Horkheimer destacou no prefácio da primeira edição da revista o papel da psicologia social para cobrir a lacuna entre indivíduo e sociedade. Nos anos que seguiram, boa parte dos trabalhos realizados pelo Instituto foi publicado em forma de ensaios na Revista de Investigação Social.

Dentro do Instituto, um grupo ainda menor se havia formado em torno de Horkheimer, composto por Pollock, Löwenthal, Adorno, Marcuse e Fromm. O núcleo das realizações do Institut nasceu do trabalho deles, enraizado na tradição predominante da filosofia europeia, aberto às técnicas empíricas contemporâneas e orientado para as questões sociais do momento (JAY, 2008, p. 70).

A frente do Instituto de Pesquisa Social, Horkheimer inaugura um novo gênero de teoria, a crítica da sociedade, tendo como marco inaugural o texto publicado originalmente em 1937, na Revista de Investigação Social: **Teoria Tradicional e Teoria Crítica** (*Traditionelle und Kritische Theorie*). Nele, Horkheimer formula pela primeira vez a ideia de uma Teoria Crítica, que se opõe à Teoria Tradicional, mostrando a indissociação entre a teoria conceitual e práxis social. Porém é o próprio Horkheimer que se refere a Teoria Crítica como um movimento intelectual e político iniciado ainda por Karl Marx (1818-1883), cuja avaliação sobre o funcionamento do capitalismo enfatiza que os potenciais de resistência e emancipação estão também contidos no sistema. Nesta perspectiva abrangente, está presente ao mesmo tempo a teoria – como pensamento crítico da sociedade capitalista – e a prática – como ação transformadora das relações de produção. Assim, a ideia de que o germe do socialismo já está contido no capitalismo inaugura um modelo de emancipação que a Teoria Crítica da Sociedade tem levado adiante, considerando a análise das estruturas sociais reais como fundamental tanto para a realização de uma crítica consistente, quanto para avaliar os potenciais de resistência e emancipação ali inscritos. Esta perspectiva normativa da Teoria Crítica

significa também uma nova definição de política, entendida como imanente ao papel da teoria, qual seja, o de tentar apontar em direção a fins racionalmente entendidos:

De um modo similar, Horkheimer e Adorno pensam que a retidão pessoal e a crítica moral, baseadas em qual verdade pode ser apreendida sob as condições do capitalismo tardio, são as únicas políticas autênticas disponíveis a eles, isto é, o único modo de se preocupar com a comunidade (CHAMBERS, 2008, p. 268).

Além disso, ao argumentar sobre as ideias de expoentes defensores do capitalismo – como Adam Smith e David Ricardo - Marx mostrou que também é possível construir um diagnóstico crítico do presente a partir das ponderações de teorias não-críticas:

Essa maneira de se apropriar dos resultados teóricos de pensadores que não estão comprometidos com a destruição do sistema capitalista é modelar para o campo da Teoria Crítica. O modelo da “Crítica da economia política” serviu de ponto de partida para todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, pretenderam e pretendem levar adiante essa tradição (NOBRE, 2009, p. 17).

Se Marx mostrou a primazia da esfera econômica sobre as demais instâncias sociais, os teóricos críticos aprofundam a suspeita do poder dessa lógica sobre a construção subjetiva, cuja interferência pode ser observada também na delimitação das necessidades, nas atitudes e crenças da sociedade como um todo. O entendimento da Teoria Crítica de que, na sociedade capitalista, ocorre a produção de falsas necessidades e desejos - diretamente relacionados aos modos de produção e consumo, mantenedores do próprio sistema econômico – difere, de maneira significativa, da compreensão de Marx. Este entendia que o desenvolvimento das necessidades humanas estava diretamente relacionado à riqueza de uma sociedade, não vendo sentido em pensar na existência de um limitador para as necessidades criadas. Por isso, Marx apontava que o principal motivo do colapso do capitalismo seria sua incapacidade de satisfazer as demandas do homem.

Contudo, não é do interesse da Teoria Crítica explicar, simplesmente, o funcionamento do capitalismo ou de qualquer outro campo da produção humana, mas situar a sociedade como uma totalidade histórica, cujos caminhos percorridos

são construídos pelos sistemas de crenças e atitudes dos próprios sujeitos. Esta tarefa autorreflexiva compõe-se, então, de uma crítica às tendências estruturais da época, compreendendo os arranjos concretos estabelecidos no sentido das potencialidades e dos obstáculos postos à emancipação. Esta abordagem confere à Teoria Crítica tanto seu viés “crítico” quanto seu elemento “negativo”, que exclui deste círculo os teóricos “utópicos” – não ancorados nas condições reais de efetivação de seu pensamento -, bem como os teóricos “práticos” – não ancorados nas condições construídas historicamente para a compreensão das atitudes diante da dominação. Isto porque estas duas tendências carregam em si dispositivos que podem facilmente induzir a uma abstração distorcida da realidade, objetivando-a:

O pensamento objetivante é especialmente inclinado à falsa universalização, pela razão óbvia de que encorajará os investigadores a interpretar o fenômeno local como universal. Finalmente, a objetivação inclina o indivíduo a adotar uma visão a-histórica da sociedade humana e a desprezar o fato de que as características mais interessantes e importantes da maior parte dos fenômenos sociais têm a forma que têm por causa de sua história particular, e não são inteiramente compreensíveis quando separadas dessa história (GEUSS, 2008, p. 156).

Os teóricos críticos precisaram repensar a lógica marxista do progresso e da revolução, pois nos anos de 1930 e 1940 o movimento operário já não era considerado como o destinatário da teoria, ou seja, desde Horkheimer não se entendia mais que o proletariado seria a única força política interna ao sistema capaz da destruição do capitalismo e da instauração do socialismo. O peso da classe trabalhadora no processo econômico alterou-se em função da impossibilidade de identificação de um grande polo de pobreza e outro pequeno polo de riqueza, como na época de Marx. O que havia no momento eram diferentes níveis e camadas sociais, dificultando, assim, a organização de uma ação unitária contra o poder do capital. Nesta configuração, os pensadores entenderam que o surgimento de uma sociedade sem classes não era imanente ao processo de modernização capitalista, mas deste fazia parte o cultivo de uma racionalidade instrumental e administrativa que deixava os indivíduos cada vez mais submissos ao processo de produção capitalista. Neste sentido, a dialética do progresso se faz negativa, aspirando a reelaboração da racionalidade em novas bases, pois, “a falsa modéstia

do entendimento não evita o problema do todo e as certezas da razão, o da circunstância” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. XI).

Dessa forma, manter a centralidade na problemática social é uma possibilidade para a teoria não recair na pura abstração nem ser subvertida pelas condições da prática objetiva. Saber que nos meandros do progresso podem se ocultar elementos regressivos (restritivos da liberdade, irracionalismos, posturas tuteladas, etc.) configura-se a postura dialética que difere os teóricos críticos das correntes hegelianas de direita, por exemplo. Ao explorar esses labirintos, a perspectiva da Teoria Crítica fortalece a ideia de uma racionalidade social, que, em seu significado mais extenso e diferenciado, é capaz de abranger a natureza multifacetada dos processos de aprendizagem:

Em todo caso, é uma versão pós-idealista da noção hegeliana da realização da razão que provê agora o pano de fundo necessário para a idéia que pode perfeitamente formar o núcleo fundamental de toda a tradição da Teoria Crítica, de Horkheimer a Habermas. De acordo com essa tradição, o processo de racionalização social por intermédio da estrutura social própria do capitalismo foi interrompido ou deformado, de modo a tornar inevitáveis as patologias que acompanham a perda de um universal racional (HONNETH, 2008, p. 405).

Preocupados com os potenciais de emancipação da razão diante da dominação capitalista de sua época, os integrantes da Teoria Crítica dedicaram-se em fazer emergir o que restou depois que a experiência foi degradada e substituída pela técnica. A disseminação de poderosos mecanismos psicossociais no interior das massas impediu a compreensão das relações existentes entre o micro e o macro, freando movimentos de contestação e resistência: “era a própria ação transformadora, a própria prática que se encontrava bloqueada, não restando ao exercício crítico senão o âmbito da teoria. Esse também é um dos sentidos contidos na expressão ‘Teoria Crítica’” (NOBRE, 2008, p. 41).

Atualmente, convencionou-se dizer que a Teoria Crítica pode ser desmembrada em primeira geração, que, dentre os participantes mais conhecidos, estão, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin, Max Horkheimer e Theodor Wiesengrund-Adorno; segunda geração, cujos membros mais notáveis são Jürgen Habermas, Alfred Schmidt e Albrecht Wellmer; terceira geração, composta por Axel

Honneth, Peter Bürger, Oskar Negt, Helmut Dubiel, Claus Offe, Alfons Söllner, Hauke Brunkhort, Detlev Claussen, W. Martin Lüdke e Christoph Menke. Diante da longevidade que os estudos da Teoria Crítica têm alcançado e da notável qualidade do trabalho feito por seus muitos descendentes, Jay observa que “nenhuma tradição comparável de pensamento conseguiu renovar-se com tanto vigor e tão pouca repetição dogmática quanto essa” (2008, p. 16).

Segundo Wellmer (1999, p. 81), os teóricos críticos fazem basicamente dois apontamentos: (1) a realização das exigências da razão é historicamente possível, dado o desenvolvimento tecnológico das sociedades industriais modernas; (2) a lógica de desenvolvimento das sociedades modernas sinaliza em direção oposta, tendendo a conduzir ao estabelecimento de um sistema fechado de razão instrumental e de reificação.

A concepção de razão presente nas ideias dos teóricos críticos reflete, pois, suas raízes hegeliano-marxistas, em que a reconciliação entre o universal e o particular orienta os processos de organização racional da sociedade. No entanto, a Teoria Crítica defende que esta reconciliação já não é mais possível com base no sacrifício do particular, como previa o pensamento hegeliano⁹. Com a ideia de razão como um estandarte normativo, a Teoria Crítica visa à superação da oposição entre vontade geral e vontades e necessidades do indivíduo, entre faculdades racionais e faculdades sensíveis, firmando-se como:

[...] uma teoria dialética da auto-reflexão do sujeito sobre sua própria atividade, isto é, uma teoria da *consciência reflexiva*. Neste sentido, como não se cansaram de repetir, Adorno e Horkheimer continuam herdeiros da grande tradição do Iluminismo/Esclarecimento que eles procuram criticar justamente por *fidelidade* a seu projeto inicial de emancipação (GAGNEBIN, 2007, p. 80).

⁹ Cabe referir aqui que Adorno tinha presente a preocupação com o forte embate protagonizado no período pós-guerra pela fenomenologia e pelo existencialismo, cuja reivindicação mais enfática dizia respeito ao particular, seja enquanto aquilo que podemos conhecer do mundo como fenômenos, seja enquanto a existência como o modo de ser do homem no mundo. Exemplo disso foi a própria tese de livre-docência de Adorno ter sido sobre Kierkegaard, filósofo dinamarquês do século XIX considerado o pai do existencialismo, cujo apogeu se deu na década de 1950, com os trabalhos Heidegger e Jean-Paul Sartre. Kierkegaard influenciou diretamente muitos filósofos do século XX, como explicitam em um encontro promovido pela UNESCO, em Paris, em 1963, para comemorar os 150 anos do nascimento do pensador dinamarquês: “Jean- Paul Sartre, Martin Heidegger, Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Enzo Paci, Emmanuel Lévinas, Jacques Derrida, Miguel García-Baró, Jean Hyppolite, entre outros, proferiram palestras apontando não só a importância do seu pensamento nos desdobramentos da filosofia no século XX, mas também assinalaram a direta relação entre os escritos de Kierkegaard e sua própria produção intelectual” (EWALD, 2008, p. 156-157).

O intuito emancipatório que conduz a postura da Teoria Crítica é o que dota suas considerações teóricas de seu sentido enfático, permitindo que elas alcem voos para além das explicações de como as coisas funcionam e das descrições do observado. A orientação para a emancipação exige que a teoria mantenha-se alerta às transformações do presente, ao mesmo tempo em que se afasta ligeiramente para perceber os potenciais ali intrínsecos capazes de realizarem configurações sociais melhores:

É a perspectiva da emancipação, da instauração de uma sociedade reconciliada, que ilumina a presente situação da não-emancipação e permite à Teoria Crítica compreender o sentido das cisões não justificadas da teoria tradicional. É a unidade futura, na sociedade emancipada, dos elementos que se encontram cindidos sob a dominação capitalista, a fonte de luz que instaura a perspectiva crítica sobre o existente (NOBRE, 2009, p. 45).

Com a amplitude dos estudos desenvolvidos a partir da Teoria Crítica, é possível perceber também um aprofundamento significativo de suas perspectivas de pensamento. As expectativas de mudança social não dependem somente do domínio da técnica e do poder de transformação da natureza sob a lógica da utilidade, é preciso, pois, pensar nas relações expressivas estabelecidas entre o pensamento e a prática criadora.

Hoje sabemos que a teoria crítica não se fixou nesse patamar da reflexão. O passo decisivo da Teoria Crítica (1937) para a Teoria Estética (1973) foi dado por Adorno. Este recuou, em seus tempos de Frankfurt (após 1950), da análise marxista dos anos pioneiros para uma análise estética em que os fenômenos superestruturais foram ganhando terreno e peso (FREITAG, 2003, p. 170).

Ao colocar a emancipação no horizonte normativo, a atitude crítica dos teóricos não se volta apenas para o conhecimento, mas vincula-se às condições sociais existentes como fonte de orientação que permite realizar distinções entre as possibilidades reais e aquilo que se mostra apenas como aparência. Diante da lógica ilusória do capital em sua promessa de liberdade e igualdade ao fetichizar a mercadoria, uma das saídas que a Teoria Crítica encontra é o viés negativo, que

sustenta uma análise crítica do que é em função do que deveria ser – discussão que será feita no próximo capítulo. Foi dessa forma que Adorno compreendeu no legado de Marx duas partes distintas: uma alusiva à crítica (negativa) do capitalismo e a outra referente à “revelação das contradições do modo capitalista, encaminhada pela revolução proletária e pela construção do comunismo. Para Adorno, a primeira era magnífica; a segunda estava superada” (KONDER, 2003, p. 124).

Dessa maneira, só faz sentido aludir à revolução das massas para se referir à noção de práxis e seu caráter filosófico, ou seja, enquanto expressiva de relações de convívio e de criação envolvendo subjetividade e objetividade. Nesta esteira, Adorno leva adiante a dialética em seu sentido enfático, considerando as relações entre sujeito e objeto em sua historicidade. Estas trocas constituem para Lukács, assim como para Weber, o próprio motor da dialética. Ambos os filósofos eram críticos de Marx e forneceram, embora muitas vezes de maneira subentendida, elementos importantes para o pensamento de Adorno. Na tentativa de superar o absoluto hegeliano como imperativo para o conhecimento sem recair no relativismo, Weber, na obra **Ensaio de Sociologia**, indicou que compreendemos nossa história a partir de tipos ideais: “não desejamos forçar esquematicamente a vida histórica infinita e multifacetária, mas simplesmente criar conceitos para finalidades especiais e para orientação” (1974, p. 345). Ou seja, com a concepção de tipos ideais, a relação entre sujeito e objeto subordina-se ao processo de reelaboração da história de acordo com as categorias construídas, de modo que tais categorias se afastam da parcialidade e da totalização ao mesmo tempo.

Em torno da preocupação do materialismo histórico e dialético em compreender as afinidades tecidas entre sujeito e objeto, é possível articular o conhecimento da história no sentido de qualificar uma autorreflexão sobre a filosofia, assim como na perspectiva de reelaborar a noção histórica acerca do progresso da razão:

[...] há, portanto, um momento em que o saber se volta para suas origens, retoma sua própria gênese, iguala-se como saber ao que foi como acontecimento, se reúne para se totalizar, tende para a consciência de si. O mesmo conjunto é, sob o primeiro aspecto, história, sob o segundo, filosofia. A história é a filosofia realizada, assim como a filosofia é a história formalizada, reduzida a suas articulações internas, à sua estrutura inteligível (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 34).

Neste movimento dialético entre história e filosofia, o marxismo da Teoria Crítica e, de modo especial, de Adorno volta-se para a construção de uma racionalidade bem-sucedida em termos da compreensão crítica sobre as relações políticas e culturais estabelecidas: “Lutas e contestação, pluralismo e diferença não são etapas no caminho para o socialismo; mas são partes constitutivas de nossa vida pública” (CHAMBERS, 2008, p. 294). Nesta perspectiva, diferente de ater-se às imagens distorcidas de uma falsa consciência ou aos mecanismos de reprodução da materialidade, a Teoria Crítica enfoca a dimensão estética da própria racionalidade, confirmando a sensibilidade como “o outro” da razão, cuja capacidade de atribuir sentido às manifestações humanas confere o caráter político e histórico de uma razão voltada à emancipação. Na compreensão dos teóricos críticos, justamente nos momentos em que a dimensão sensível foi alijada dos processos de entendimento e restringida ao campo da arte - onde poderia forjar uma realidade não subordinada à lógica instrumental - favoreceu-se a racionalização dessas relações, deformando as formas de produção do capital e da cultura, assim como nublando as afinidades entre o conhecimento e as práticas da vida.

A Teoria Estética de Adorno é a elaboração das categorias tradicionais da experiência estética (belo, feio, sublime, forma, estilo, meio, expressão etc.) reformada sob a luz da prática e da experiência do modernismo artístico. Mas essas categorias reformadas não representam mais do que a demanda dos sentidos particulares e o embate sensível contra a razão dominante. O modernismo artístico é o retorno desencantador e desencantado do sensível reprimido. Ao elaborarmos as categorias estéticas à luz do desencantamento da arte moderna, descobrimos a exigência repudiada dos sentidos, da qual a arte tem sido secretamente a conservadora e defensora. Dado que os sentidos são um componente da razão, então a estética, para Adorno, é o estudo da razão integral ou essencial em sua forma estética, alienada; a estética, para Adorno, significa erguer o protesto da razão sensualmente determinada contra sua forma instrumental ressequida. Na Teoria Crítica, a estética filosófica é lida com a razão, e apenas com a razão (BERNSTEIN, 2008, p. 182-183).

A estética filosófica ancora-se, então, na projeção realizada no campo artístico acerca de uma reconciliação possível entre o particular e o universal para tecer relações entre a teoria e a realidade objetiva. No entanto, enquanto a arte enfoca, de maneira performativa, esta mútua determinação a partir do particular, a filosofia investe, reflexivamente, nesta relação com base na universalidade.

Do exposto até aqui sobre os princípios que os integrantes da Teoria Crítica têm, de um modo geral, seguido em seus escritos, já podemos fazer uma primeira aproximação com as questões da formação docente, ambos os campos guardam em seu cerne a preocupação com a relação entre teoria e prática, pensamento e ação. Diferente de prender-se ao plano normativo ou ao plano prático, a perspectiva crítica mantém ambos os elementos como imanentes de um diagnóstico racional sobre os entraves e potenciais emancipatórios presentes nas estruturas sociais estudadas. Não cabe, portanto, em uma perspectiva crítica da formação docente explicações de seu funcionamento ou descrições do campo observado, mas enfatizar suas determinações políticas concretas e as possibilidades de uma formação mais ampla, afinada com os grandes ideais da história e mediados no contemporâneo. A esta perspectiva, vamos acrescentar, no próximo item, ponderações importantes feitas por Adorno.

1.2 A filosofia de Adorno: crítica, estética e materialidade

Segundo Jay (2008), Theodor Adorno (1903-1969) conhecia Horkheimer desde 1922, quando eles frequentaram um seminário sobre Husserl, dirigido por Hans Cornelius. Depois disso, Adorno passou três anos em Viena, estudando música. Ao final da década de 1920, tomou contato com os demais integrantes do instituto, contribuindo já na primeira edição da Revista de Investigação Social com um estudo sobre as tarefas de uma sociologia da música. Junto com Horkheimer, Adorno foi quem mais se identificou com o destino do instituto, combinando uma rigorosa postura filosófica com uma sensibilidade estética. Aproveitou sua vivência e interesse pela música para dedicar-se às questões estéticas da arte e suas implicações sociais.

Uma das obras mais conhecidas de Adorno, e que abriga considerações importantes sobre o diagnóstico de época da Teoria Crítica, é a **Dialética do Esclarecimento** (*Dialektik der Aufklärung*), escrita em parceria com Horkheimer em plena Segunda Grande Guerra e publicada em 1944. Na obra, os autores denunciam a tomada do mundo moderno por uma racionalidade reduzida a processos formais e instrumentais. Este caráter unidimensional de racionalização traduz-se em reificação à medida que toma não só o sujeito em suas relações externas, mas a organização conceitual de seu pensamento. A esta forma sofisticada de controle social as massas se encontram

inteiramente vulneráveis e não possuem qualquer tipo de domínio. Esta aparente unidade é manifestada pela confiança ilimitada na razão - capaz de dominar os princípios naturais em favor do homem - e pela crença da trajetória humana, orientada por esta razão, ser no sentido de um futuro melhor. As metanarrativas sobre racionalidade e progresso, em nome da autopreservação humana, constituíram um paradigma representacional. Nele, os questionamentos epistemológicos giram em torno das ideias de “autoconsciência” e “subjetividade”, tendo em vista sujeitos cognoscentes capazes de refletirem sobre as percepções captadas pelos cinco sentidos e construir um correto conhecimento sobre as apreensões feitas. O método de análise mais afeito a este paradigma é o indutivo, que observa, experimenta e ganha confiança à medida que pode ser repetido em outras circunstâncias. Entendida como instrumental, esta racionalidade tende a colocar a concepção de todas as relações sociais segundo a lógica meios e fins, inclusive os processos formativos:

No capitalismo administrado, a razão se vê reduzida a uma capacidade de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhe são estranhos. Essa racionalidade é dominante na sociedade não apenas por moldar a economia, o sistema político ou a burocracia estatal, ela faz parte da socialização, do processo de aprendizado, da formação da personalidade (NOBRE, 2009, p. 48).

A consciência moderna, deformada pelo Iluminismo historicista, objetiva a natureza exterior e reprime a interior, paralisando, assim, o projeto emancipatório. Conforme Adorno & Horkheimer (1985), percebendo a renúncia da natureza como sacrifício, o humano autopreserva-se, aumentando suas forças produtivas, ao mesmo tempo em que atrofia suas forças de conciliação com a natureza, que transcendem a mera autopreservação. Por isso, a própria sociedade moderna é aporética. Se, por um lado, organiza seus modos de vida de forma mecânica, controlando o tempo e o espaço dos homens, por outro exige deles “autonomia de pensamento”, “participação cidadã” e “transformação da sociedade”. Na modernidade, o progresso é reduzido ao técnico, afastando-se das ideias de emancipação e transformação social para dizer respeito apenas ao desenvolvimento e utilização da técnica em favor de uma produção – econômica - menos laboriosa. Neste sentido, os autores dizem que o domínio crescente do progresso técnico não

resultou em libertação, mas em submissão e conformismo em que o homem aumenta suas forças externas, mas distancia-se cada vez mais de suas forças motrizes instintivas e interiores.

Enfim, o esclarecimento mitificou-se pela possibilidade de conduzir à alienação ou à racionalização da vida, uma vez que “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 46). Os autores entendem esta forma de organizar as manifestações humanas como uma tentativa fracassada de escapar às potências do destino. Para mostrar isso, utilizam-se da imagem de Ulisses, na **Odisséia**, compreendendo que o herói se despede da união arcaica com a natureza, tanto a natureza externa como a interna, ao vivenciar perigos, renúncias, astúcias. Ele constrói uma nova identidade, na qual a autopreservação diz respeito a evitar exatamente o lado eliminado. Este talvez seja o mais alto preço pago pelo esclarecimento, distanciar-se de uma parte do humano: “o eu consegue escapar à dissolução na natureza cega, cuja pretensão o sacrifício não cessa de proclamar” (Ibid., p. 60).

Neste sentido, a **Dialética do Esclarecimento** constitui-se em uma crítica à filosofia da identidade, questionada também por Adorno na **Dialética Negativa**. Em sua forma estandardizante, a identidade é capaz de subsumir “a natureza” (como tratam os autores na primeira obra) ou “o não-idêntico” (assim chamado na segunda obra) em nome do “esclarecimento”, do “sistema” e/ou do “conceito”. Todas estas “são formas do ‘esclarecimento’, no sentido de que elas asseguram a dominação sobre a natureza, e organizam a ‘tremenda, atordoante confusão’ do estado natural em tantas grades abstratas” (JAMESON, 1997, p. 37).

Habermas, no livro **O discurso filosófico da modernidade**, também destaca a continuidade entre obras proeminentes de Adorno:

A crítica da razão instrumental pode apenas denunciar como defeito aquilo que ela, com todos os seus defeitos, não consegue afinal explicar. Pois ela está presa em conceitos que tornam possível que um sujeito disponha da natureza exterior e interior, mas que, por outro lado, não servem para dar meios de expressão de uma natureza objectivada, a fim de que esta possa denunciar a série de atentados de que ela é alvo por parte dos sujeitos. Mediante a sua *Dialéctica Negativa*, Adorno procura assediá-lo aquilo que não se pode descrever em termos discursivos; e, com a sua *Teoria Estética*, sela a cedência da competência cognitiva à arte (HABERMAS, 1990, p. 74).

Além disso, Jameson percebe que a crítica de Adorno ao império do conceito guarda afinidade com as teorias de reificação tecidas desde Marx, uma vez que habitualmente a subjetividade crê no conceito como se fosse a própria coisa, abreviando e/ou distorcendo a relação forma e conteúdo:

A forma fraca do argumento supõe uma mera *homologia* entre esses processos (a abstração econômica se estrutura como a abstração ou unidade filosófica); já sua forma forte assevera uma prioridade do “econômico”, no sentido de que rotular os bens como uniformes e produzir bens uniformes é uma atividade funcional mais complexa do que a produção de pensamentos uniformes (JAMESON, 1997, p. 41).

Como antídoto à uniformização do pensamento e da realidade, Adorno empenha-se em localizar o valor do negativo, capaz de perceber a contradição como imanente ao objeto e não como fragilidade que deve ser suplantada pelo conceito, abrindo, com isso, as portas para a dominação da burocracia. Assim, a ideia de que o pensamento caminha em direção à unidade não faz de Adorno um autor “totalitário”, equívoco de interpretação cometido por alguns leitores ao perceberem que a noção de totalidade é central na crítica adorniana. Alex Demirovic, que foi pesquisador do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt e atualmente é professor na Universidade de Frankfurt, lembra o fato de Adorno se recusar a compreender a sociedade como um universal, algo que contivesse um fundamento metafísico. Por isso, Adorno é tanto um crítico da metafísica do trabalho quanto da metafísica da linguagem, rejeitando qualquer tentativa de empreender um fundamento filosófico-moral à crítica da sociedade:

Para ele [Adorno] tratava-se de constelações concretas em que a negação determinada podia se desenvolver. Penso que ainda hoje é muito interessante redescobrir a crítica de Adorno à objetividade lógica positivista, ao conformismo assim como suas reflexões sobre a dialética negativa. Sobretudo penso que a dialética negativa é importante. Ou seja, é importante um conceito de antinomias nas quais nos movemos permanentemente: participação democrática e recusa da política, liberdade e não-liberdade, carência de igualdade e de diferença, todas essas antinomias que precisamos suportar e que Adorno nos ensina a captar como impulso e motivo para o pensamento e a ação críticos, e que não está distante de nós a possibilidade de superar a atual situação social. Justamente esse ponto de vista - o de que Adorno visa a superação das formas capitalistas de socialização, uma associação de homens livres, que a humanidade se torne finalmente humanidade e configure racional e coletivamente suas condições de vida - não desempenha nenhum papel nas discussões atuais sobre ele (DEMIROVIC, 2004, p. 145-146).

Muito embora tenha sido com - ou apesar de – o capitalismo que as discussões sobre os direitos humanos e a organização civil tenham se fortalecido, as contribuições tecidas desde Marx, passando por Weber e Lukács até Horkheimer e Adorno foram sempre no sentido de renovar a teoria da sociedade, revigorando-a diante das transformações assumidas pela lógica capitalista. Ao tentar reelaborar questões não resolvidas da filosofia moderna, o pensamento adorniano coloca-se na tarefa de delimitar um conteúdo de verdade, considerando sua historicidade. Sua filosofia, conforme explica Gómez, não se dá de forma linear ou contínua, como se suas ideias viessem a refutar ou anular o conteúdo de verdade dos sistemas filosóficos que lhe precederam (1994, p. 110). Para isso, Adorno rejeita as abstrações que tendem a objetivar as diferentes manifestações humanas. Ele entende estas atitudes como vinculadas ao movimento positivista, que era, para ele, a ideologia do capitalismo:

O positivismo lógico tradicional estava comprometido com o atomismo – a visão de que a realidade pode ser inteiramente representada por um conjunto de fatos distintos, cada um separado do outro -, com certos padrões de clareza do uso lingüístico, com o uso da lógica formal como uma ferramenta básica da análise filosófica e com a afirmação da percepção direta como o fundamento último de todo conhecimento empírico (GEUSS, 2008, p. 157).

Nesta perspectiva crítica, não apenas Comte e o “empirismo lógico” estavam vinculados com o positivismo, mas também a fase tardia de Schelling e Heidegger. Conforme os teóricos de Frankfurt, “Heidegger, o marxismo de estilo soviético e Carnap eram todos exemplos de um ‘positivismo’ que estava comprometido em ignorar a reflexão” (Id. Ibid.). Se o interesse de Adorno e de seus companheiros de pesquisa era levar adiante uma perspectiva de sociedade como totalidade histórica, a filosofia moderna mais consequente e que, por isso mesmo, merece reconsiderações, era a de Hegel. Foi este quem primeiro rejeitou qualquer possibilidade de conhecimento a partir da percepção imediata dos sentidos.

Satisfacer la pretensión de dialecticidad que el programa fenomenológico hegeliano ha elevado es tarea de la filosofía de Adorno. El “giro estético”, el viraje adorniano de la filosofía hacia el arte y la teorización estética tiene como función hacer justicia a la idea hegeliana de dialecticidad, lo cual pasa necesariamente para Adorno por la transformación de la dialéctica idealista

y afirmativa de Hegel en una dialéctica material y negativa¹⁰ (GÓMEZ, 1994, p. 110-111).

Enquanto que para Hegel a contradição dizia respeito ao pensamento, para Adorno era uma categoria da realidade e, para compreender esta perspectiva material era preciso lançar mão de um olhar estético. Por isso, a filosofia de Adorno é marcada pela estética como uma posição de pensamento frente às posturas que sujeito e objeto desempenham na produção do conhecimento. Isto desde sua tese de livre-docência sobre Kierkegaard, escrita sob orientação de Paul Tillich nos anos de 1929 e 1930 e que lhe habilitava a uma cadeira de professor da Universidade de Frankfurt. Por uma irônica coincidência, o estudo foi publicado justamente no dia em que Hitler assumiu o poder como chanceler, em 1933, encarregado de formar o novo governo após o fim da República de Weimar.

O trabalho (publicado com o título **Kierkegaard: construção do estético**) discorre explicitamente acerca da ontologia fundamental de Heidegger, leitor de Kierkegaard, discordando ora do primeiro, ora do segundo, ora de ambos pensadores, o que sugere a localização central da preocupação adorniana ser no sentido da possível leitura da obra do filósofo dinamarquês no contexto cultural germânico¹¹. Afinado, na época, com o pensamento de Walter Benjamin, com quem também mantinha uma boa relação de amizade, Adorno fez deste estudo o germe de toda sua filosofia. Já no primeiro parágrafo da obra, o filósofo apresenta a condição para que a filosofia não perca de vista seu conteúdo de verdade, qual seja, manter de modo inteligente a relação entre o real e o conceito:

A lei formal da filosofia exige a interpretação do real efetivo no contexto harmônico dos conceitos. Nem a manifestação da subjetividade do pensador nem a pura coesão da composição em si mesma decidem sobre o seu caráter como filosofia, porém tão somente isto: se o que é real entrou

¹⁰ Satisfazer a pretensão de dialeticidade que o programa fenomenológico hegeliano impôs é tarefa da filosofia de Adorno. O “giro estético”, a virada adorniana da filosofia para a arte e à teorização estética tem como função fazer justiça à ideia hegeliana de dialeticidade, a qual para Adorno passa necessariamente pela transformação da dialética idealista e afirmativa de Hegel em uma dialética material e negativa (Tradução nossa).

¹¹ Em *La ideología como lenguaje*, obra escrita na mesma época que *Dialética Negativa*, Adorno (1987, p. 18) explicita que sua preocupação com o entendimento de Kierkegaard se refere à descontextualização feita por Martin Buber, e depois por Heidegger, da existência de seu caráter religioso. Isso alimenta o irracionalismo, diz Adorno, exigindo a vinculação imediata entre o plano da vida, da relação eu-tu, e o plano metafísico.

nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente. A isso se opõe a concepção de filosofia como poesia. Ao arrancar a filosofia da vinculação com a medida do real, ela subtrai a obra filosófica da crítica adequada. Mas só em comunicação com o espírito crítico essa obra teria condições de se fazer comprovar historicamente (ADORNO, 2010a, p. 21).

Semelhante à organização constelar – proposta por Benjamin e que Adorno faz uso já na aula inaugural proferida na Universidade de Frankfurt, em 1931 - dos conceitos visando à possibilidade de melhor expressar algo sobre o objeto, Adorno explica que o método dialético de Kierkegaard carrega em sua essência a noção de que só é possível compreender os conceitos individuais se considerá-los na totalidade do sistema no qual são desenvolvidos. Este caráter estético do conhecimento deve ser abarcado pela filosofia, não enquanto elemento decorativo, mas como princípio que preserva a irredutibilidade do sujeito e do objeto. O trabalho estético-reflexivo da filosofia sobre o conhecimento da realidade é realçado, especialmente, nas últimas obras de Adorno, seja no modelo da conceptualidade da **Dialética Negativa**, seja no modelo da arte da **Teoria Estética**. A continuidade entre as obras pode ser entendida a partir da afirmação de Gómez de que a **Teoria Estética** consegue efetivar a constituição de uma estética da negação (1998, p.96).

Dessa forma, a estética é uma categoria epistemológica e a percepção da expressividade da linguagem na filosofia não se refere a um movimento de estetização do campo filosófico, mas a uma possibilidade de manter as inter-relações entre pensamento e expressão. Adorno (2010a) identifica em Kierkegaard três usos do elemento estético: (1) o domínio das obras de arte e das ponderações da teoria da arte; (2) enquanto atitude de não-se-decidir, vinculada à ética: “o estético no homem é aquilo pelo qual ele é imediatamente o que é; o ético é aquilo pelo qual se ele se torna aquilo que ele se torna”; (3) forma de comunicação subjetiva, justificada através do conceito kierkegaardiano de “existência”, uma vez que a interioridade não pode se tornar objetiva, manifesta-se como comunicação subjetiva. Tomando este terceiro emprego, a estética de Kierkegaard expressa-se na filosofia da linguagem através da perspectiva de transposição, em que o seu caráter propriamente estético só adquire sentido na relação sujeito e objeto. Através do comportamento do espectador, o sujeito observa o mundo e percebe o que existe fora de si, constituindo, assim, sua dimensão ética e estética. Já na nota acrescida à

obra **Kierkegaard: construção do estético**, em 1962, Adorno explicita sua intenção com o estudo do filósofo dinamarquês:

Em conformidade com sua temática, o livro não se ocupou dos assim chamados discursos religiosos de Kierkegaard, daqueles escritos teológicos-positivos que acompanham os filósofos-negativos – a negação da filosofia. De qualquer modo, o propósito era o da interpretação da obra como um todo; ali, tão pouco como em Kierkegaard, estética não se chama meramente teoria da arte e sim, falando de maneira hegeliana, uma posição do pensamento frente à objetividade (ADORNO, 2010a, p. 369).

Para Kierkegaard, a esfera estética é a da imediaticidade e deve servir-se da dialética para apontar a direção que é negada a si mesmo de seguir. Esta possibilidade de transformação contida na materialidade é também aprofundada por Adorno em suas obras, haja vista o potencial expressivo da racionalidade com que se depara na dialética negativa e na arte. Neste sentido, a esfera estética não diz respeito apenas às relações estabelecidas com a obra de arte, mas fundamentalmente ao campo da sensibilidade e da criatividade humanas. O caráter enigmático da arte não se refere a compreender a estrutura interna de uma obra, mas situa-se na reflexão que provoca acerca das possibilidades de seu significado para quem a interpreta:

Se uma obra de arte se abre inteiramente, atinge-se então a sua estrutura interrogativa e a reflexão torna-se obrigatória; em seguida, a obra afasta-se para, finalmente, assaltar uma segunda vez com o “que é isto?” aquele que se sentia seguro da questão (ADORNO, 1993, p. 142).

Sendo assim, a estética não depende diretamente da constituição subjetiva, mas das instâncias objetiva e histórica, que provocam a construção de sentidos através da experiência e do olhar interrogador sobre a realidade. Porém, para Adorno - assim como para Benjamin -, não é qualquer experiência com o mundo exterior ou qualquer interrogação que possui potencial formativo, transformador. A experiência que se prende ao dado e busca apenas o caráter utilitário, contido na pergunta “para quê?”, deforma esta relação com a realidade, pois não está disposta a transformar sua própria organização em favor de aprender com o outro.

Neste sentido, a experiência estética compõe uma interação entre sujeito e objeto, na qual a linguagem é fundamental para que a experiência possa ser ampliada, significada racionalmente. Para Adorno, o pensamento estético circunscreve-se na possibilidade de conhecer e, ao mesmo tempo, manter a opacidade do objeto, resistindo em sua densidade para esmorecer qualquer tentativa de objetivar ou universalizar sua substância. Sobre a maneira de Adorno compor o jogo entre o objeto e o pensamento Eagleton assevera:

Mas como se arrisca a perder essa estranheza no próprio ato da reflexão, essa tarefa está sempre a ponto de se autodestruir. Adorno tem, no seu próprio estilo, uma espécie de solução processual para este dilema. A forma de lidar com esta contradição é a prática morosa e rebarbativa da escritura, um discurso mantido num estado constante de crise, distorcendo-se e voltando-se sobre si mesmo, lutando na estrutura de cada frase para evitar a “má” imediatez do objeto e a falsa auto-identidade do conceito. O pensamento dialético desencava o objeto de sua auto-identidade ilusória, mas nesse momento, expõe-se a liquidá-lo numa espécie de campo de concentração da Idéia Absoluta. A resposta provisória de Adorno a este problema é uma série de ataques guerrilheiros sobre o inarticulável; um estilo de filosofar que cerca o objeto conceitualmente mas consegue, por uma espécie de acrobacia cerebral, perceber lateralmente o que escapa a essa identidade generalizante. Cada frase de seus textos é, por assim dizer, obrigada a trabalhar em excesso; cada sentença deve tornar-se uma obra-prima ou um milagre da dialética, fixando um pensamento um segundo antes que ele desapareça em suas próprias contradições. Como o estilo de Benjamin, o seu também é constelatório; cada frase, uma espécie de enigma cristalizado, da qual a próxima não é dedutível: uma economia de *aperçus* epigramáticos de tecido tenso, no qual cada parte é de algum modo autônoma e relacionada sutilmente às outras. Todos os filósofos marxistas devem ser pensadores dialéticos, mas com Adorno pode-se sentir o esforço e a dificuldade desse estilo vivo em cada frase, numa linguagem construída contra o silêncio, na qual tão logo o leitor percebe a unilateralidade de um argumento, o seu oposto é imediatamente proposto (1993, p. 247).

Para Habermas, a forma dialética de Adorno estruturar seu pensamento dava a impressão de que uma “centelha iluminista” estava tentando “emergir da escuridão do incompreendido, prometendo tornar transparentes conexões silenciadas” (2003, p. 22). Este empreendimento estético que Adorno faz em sua obra refere-se, portanto, a uma tentativa de desviar das armadilhas do pensamento universalista, cuja construção permeia toda a linguagem da filosofia tradicional. Esta postura, no entanto, não deve ser confundida com um movimento desconstrutivista, em que a lógica do particular em nada diz respeito às questões mais universais, pois Adorno não abandona a perspectiva da totalidade, mas a submete à materialidade:

Se Adorno faz a apologia da diferença, da heterogeneidade e da aporia, ele está também bastante ligado às lutas políticas de seu tempo para ver mais que ilusões metafísicas em valores fundamentais como a solidariedade, a afinidade mútua, a paz a comunicação produtiva, a generosidade – valores sem os quais nem a ordem social mais exploradora teria condições de se reproduzir, mas que estão inteiramente ausentes do discurso desencantado e pós-político das correntes tardias e mais insípidas do pensamento antitotalizador. A teoria de Adorno, assim, prende conjuntamente, e em extrema tensão, posições que na teoria cultural contemporânea tornaram-se ritualmente antagônicas (Op. cit., p. 256).

O fato da filosofia adorniana persistir no debate sobre as questões sociais pode ser compreendido em muito pelas próprias experiências de Adorno. Tratava-se, conforme comenta Habermas, de uma ingenuidade muitas vezes “não-exteriorizada e constantemente mobilizável” (1980, p. 139), isto desde a crítica feita à razão burguesa, que se vê impotente e agonizando diante da objetividade de uma sociedade administrada, até a visualização de possibilidades de uma razão dialética-materialista revigorada pelo viés estético. Nas palavras de Habermas:

Adorno recusou sempre a alternativa de permanecer criança ou tornar-se adulto; nem aceitou o infantilismo, nem quis pagar o preço de uma blindagem rígida contra a regressão, ainda que fosse a “serviço do ego”. Nele permaneceu viva uma camada de experiências e atitudes da infância. Essa camada funcionava como uma caixa de ressonância que reagia de uma forma ultra-sensível às resistências do real: desvendando o estridente, o cortante e o humilhante embutidos na própria realidade. Esse complexo de qualidades primárias manifestava-se ocasionalmente de forma isolada em seu comportamento, mas encontrava-se sempre em livre comunicação com o pensamento, por assim dizer aberto à inteligência. A vulnerabilidade dos sentidos e a intrepidez de um pensamento isento de medo pertenciam à mesma estrutura. Essa graça, que não foi meramente um dom, exigiu, não obstante, um tributo (Ibid., p. 142).

Ainda segundo o ex-professor assistente de Adorno, este não havia conseguido aprender estratégias de imunização e adaptação às realidades em que se inseria, permanecendo um estranho a todas as instituições das quais trabalhara. Sua intelectualidade não foi inteiramente reconhecida e, mesmo exercendo forte influência no mundo literário, nunca recebeu nenhum dos prêmios oficiais. Todavia, diz Eagleton, Adorno prefere “ser pobre mas honesto” (1993, p. 259), uma vez que recalcar sua própria experiência dolorosa – enquanto intelectual judeu expatriado e testemunha da barbárie nazista – e não expor o sofrimento e a indignação humanos

seria trair a si mesmo e arquitetar uma filosofia sem profundidade dialética. Assim, ao mesmo tempo em que Adorno pode servir ao pensamento derrotista, expressando teoricamente as dores humanas que Beckett, por exemplo, tratou na arte dramática, sua postura frente ao momento estético pode expressar esperança sobre o caráter emancipatório de um pensamento reconstruído.

Uma das mais duras críticas realizadas ao diagnóstico de Adorno e Horkheimer, contido na **Dialética do Esclarecimento**, sobre a instrumentalização da razão em nome da autoconservação humana diz respeito justamente à total falta de esperança dos frankfurtianos na possibilidade de emancipação do pensamento. Wellmer (1994) explica que a aporia se constitui porque os sujeitos e suas formas de pensamento compõem-se da mesma matéria racional que ousou dominar a natureza e, sendo a conceptualidade mais afeita a estes processos instrumentais, o conhecimento já estaria desde o início fadado ao controle e racionalização e não conduziria à autonomia de pensamento e à emancipação. Assim, diz Wellmer, a crítica de Adorno e Horkheimer ao Esclarecimento faz-se em nome de um melhor Esclarecimento (Ibid., p. 22). No entanto, ao não suprimirem a dor e o sofrimento, trazidos com o desenvolvimento da racionalidade instrumental, de sua teoria, os filósofos estão empreendendo uma dialética que não descarta, simplesmente, as deformidades, tampouco, as expectativas de mudança. Neste sentido, Habermas, acompanhando por vezes as aulas de Adorno (especialmente em 1956, seu primeiro ano no Instituto de Pesquisa), observa:

Quem escutava Adorno não podia confundir o espírito vanguardista da modernidade com o falso progresso, que esteticamente se desmentia a si mesmo, da “reconstrução”. Com esse avanço precipitado, perdia-se a intuição dialética de que algo que se descarta por estar “ultrapassado” pode, em seu desajustamento mesmo, apontar para o futuro. Para mim, era novo e inacreditável que argumentos estéticos debatidos num contexto filosófico adquirissem imediata evidência política (2003, p. 23).

Para muitos estudiosos da filosofia de Adorno, esta noção negativa e material que seu pensamento, levada adiante a partir da matriz dialética de Hegel, é anunciada já em **Kierkegaard: construção do estético** no final da década de 1920:

En la obra adorniana existe una continuidad teórica que, más allá de toda “ruptura” que pueda suponer *Dialéctica de la Ilustración*, tiene su punto de partida en *Kierkegaard* y lleva a *Dialéctica negativa*. *Kierkegaard* arroja luz sobre el verdadero sentido que el “giro” de la filosofía hacia el arte y la teorización estética tiene en la filosofía de Adorno. Éste no coincide con el camino de la autodisolución de la filosofía, sino que es el intento de revisar críticamente el paradigma filosófico dialéctico. La retrotracción de *Dialéctica negativa* a la obra sobre *Kierkegaard* permite devolver al pensamiento de Adorno su contenido propiamente filosófico¹² (GÓMEZ, 1998, p. 47).

Para Adorno, o projeto moderno de emancipação do sujeito somente possui possibilidade de realização se a dimensão estética for incorporada ao pensamento como condição para expressar algo sobre o objeto. Com essa perspectiva, Adorno vincula a reconstrução crítica da filosofia tradicional à necessidade de lançar mão de aportes estéticos, configurando uma problemática de cunho epistemológico, sobretudo. Nesta trilha, o filósofo não buscou confabular em favor de um novo sujeito em contraposição ao malfadado indivíduo burguês:

Uma liberdade que aspirasse a constituir a antiimagem polêmica do sofrimento provocado pelas coações sociais, não deveria limitar-se a anular a repressividade do princípio do *ego*, mas conservar também a força de resistência deste princípio contra a dissolução no amorfo da própria natureza e do coletivo (HABERMAS, 1980, p. 144).

Os desvios tomados pela leitura feita no contemporâneo da obra de Adorno deixam-nos em alerta para tentar não ratificar estes equívocos, mas levar adiante sua postura crítica, pautada na identificação dos limites do pensamento frente à diversidade da vida e de uma relação teórico-prática renovada a cada ação e interpretação. Diante de seu diagnóstico de unilateralização da razão, Adorno nos coloca a pensar sobre a medida em que os processos de formação abarcam as demandas do mundo administrado, utilizando a lógica da produção como modelo a ser implementado nos programas de formação docente, por exemplo. A respeito dessa degradação dos processos formativos vamos tratar a seguir.

¹² “Na obra adorniana existe uma continuidade teórica que, além de toda “ruptura” que possa supor a *Dialética da Ilustração*, tem seu ponto de partida em *Kierkegaard* e leva à *Dialética negativa*. *Kierkegaard* lança luz sobre o verdadeiro sentido que o “giro” da filosofia até a arte e à teorização estética tem na filosofia de Adorno. Este não coincide com o caminho da autodissolução da filosofia, seu intento é revisar criticamente o paradigma filosófico dialéctico. O regresso da *Dialéctica negativa* à obra sobre *Kierkegaard* permite devolver ao pensamento de Adorno seu conteúdo propiamente filosófico” (Tradução nossa).

1.3 A formação diante da degradação dos conteúdos da experiência

Segundo Gadamer (2005, p. 47), foi Hegel quem melhor conseguiu reunir e expressar o que sua época compreendia por formação. A necessidade humana de ir além do imediato e do natural impele o processo formativo, o que, por sua vez, justifica a própria condição de “existência” da filosofia. Na perspectiva hegeliana, a formação é composta por dois momentos: a formação prática e a formação teórica. A formação prática refere-se à satisfação das necessidades e impulsos naturais, evidenciando circunspecção – consciência do que se faz, reflexão que não deixa o homem abandonado na singularidade e o mantém aberto à consideração de outro - e moderação – satisfação dos impulsos naturais e do uso das forças corporais de modo a preservar a boa saúde - no sentido da autoconservação. A formação prática está, portanto, ligada às exigências do trabalho e tarefas assumidas para os fins privados:

A vocação é algo de universal e necessário e constitui um certo lado da convivência humana. É, portanto, uma *parte de toda a obra humana*. Quando o homem tem uma vocação, ingressa na participação e na colaboração no universal. Torna-se deste modo algo de objectivo. A profissão é, sem dúvida, uma esfera singular limitada, mas constitui no entanto um membro necessário do todo e é também em si mesma, por seu turno, um todo. Se o homem deve tornar-se algo, deve saber limitar-se, isto é, fazer da sua profissão uma coisa inteiramente sua (HEGEL, 1989, p. 314-315).

Nestes termos, a formação prática está mais ligada à dimensão ética e às questões da moralidade do que à consciência do dever. Isto porque esse momento já carrega a determinação fundamental do espírito histórico, a da reconciliação consigo mesmo e a do reconhecimento de si no ser-outro. Tal determinação é enfatizada na formação teórica à medida que exige do homem um descentramento, um pensar sobre o que ele (ainda) não conhece:

À cultura pertence um juízo a propósito das relações e dos objectos da realidade efectiva. Exige-se, além disso, saber o que é que importa, o que é a natureza e o fim de uma coisa e as relações recíprocas. Esses pontos de vista não são imediatamente dados pela intuição, mas pelo trato com a

coisa, mediante a reflexão sobre o seu fim e essência e sobre os seus meios, enquanto são ou não adequados para a sua consecução. O homem não formado consiste na intuição imediata, não tem os olhos abertos e não vê o que está diante dos pés (Ibid., p. 311-312).

Na trajetória que vai do particular ao saber universal, o homem, afirma Hegel, afasta-se de si mesmo e percebe a existência de outros e melhores “modos de conduta”, distinguindo a essência da inessência. Na formação teórica, o homem aprende a não se satisfazer, simplesmente, com o imediato, buscando pontos de vista universais que possam sustentar seu objetivo de liberdade: “Um homem formado conhece ao mesmo tempo os *limites da sua capacidade de julgar*” (Id. Ibid.).

No entanto, é preciso esclarecer que o sentido da formação (*Bildung*) para Hegel não se dá no alheamento, mas no fortalecimento da subjetividade que o retorno a si é capaz de fazer. Nesta perspectiva, Gadamer percebe que a formação ainda é um ideal capaz de movimentar as ciências históricas, pois além de significar a elevação do espírito ao seu sentido universal, é também o campo onde as apreensões são feitas. Por isso, é da seguinte forma que Gadamer valoriza o caráter universal da *Bildung* hegeliana:

Considerar com maior exatidão, estudar uma tradição com maior profundidade não bastam se não disporem de uma receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado. Foi o que, seguindo Hegel, salientamos como uma característica universal da formação: o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais. Contém um sentido universal para a medida e para a distância com relação a si mesmo, levando a ultrapassar a si mesmo e alcançar a universalidade. Ver a si mesmo e seus fins privados com certo distanciamento significa vê-los como os outros os vêem (2005, p. 53).

Já Adorno parte da perspectiva hegeliana da formação (*Bildung*) para afirmar que a razão suplantou a *mimesis* - forma original da relação entre sujeito e objeto -, cujos ecos sobrevivem ainda na arte, enquanto reminiscência, voz e lamento da natureza oprimida. Esta unilateralização do movimento de adaptação, segundo Adorno, impediu os homens de se educarem no ambiente cultural, como vislumbrava Hegel. A cultura tornou-se um processo de conformação à vida real:

A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Assim como em outros apontamentos de Adorno, a radicalidade da crítica ao empobrecimento da experiência pode ser entendida a partir dos escritos de Benjamin: “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1986, p. 115). Com a técnica, o homem pode manipular e controlar a natureza, criando um ambiente novo para o qual precisa, por sua vez, adaptar-se. Esta dimensão instrumental empobreceu as experiências humanas e permitiu aos homens pensarem em “libertar-se de toda experiência”, conforme aduz Benjamin. O empobrecimento das experiências comunicáveis é, portanto, imanente à instrumentalização da razão, cujo enfoque na relação meios-fins sobrepujou-se à noção de experiência como reelaboração do passado. Adorno (1996) adverte sobre o perigo deste processo de absolutização “que descansa sobre si mesmo” converter-se em semiformação (*Halbbildung*), ou seja, numa formação empobrecida, em que o sujeito não constrói instrumentos suficientes para vivenciar e interpretar a cultura em sua plenitude.

Em suas obras, Adorno denunciou a crise da formação (*Bildung*) e da educação em face da dinâmica do trabalho social. Sua crítica materialista se prende aos detalhes, ao singular, a exemplo do que fez Freud – com a interpretação analítica sobre o mundo das aparências, dos gestos, dos ditos e não-ditos – e Marx – com os questionamentos sobre a troca de mercadorias tão diferentes entre si parecer tão natural. Neste sentido, Marx e Freud já haviam fornecido elementos importantes sobre as limitações do projeto iluminista, a expansão da alienação e a deformação da experiência formativa. A degradação não afeta apenas as condições da produção, mas invade a subjetividade. No plano coletivo, o caráter unitário da formação garante por um lado a acomodação, mas alimenta por outro lado o mal-estar na cultura. O desejo de pertencimento ao grupo e a necessidade de autopreservação impedem o indivíduo de insurgir-se ao que está posto na realidade.

O travamento da experiência formativa é resultado da repressão da diferença. A percepção das manifestações imediatas como forma acabada e verdadeira

uniformiza a realidade empírica, cuja fragmentação e urgência por utilidade é também transferida a todos. A impossibilidade de “jogar” no mundo vivido e atribuir sentido às manifestações inviabiliza também qualquer alteridade, desaguando em semiformação. De todo modo, Adorno ressalta que este processo de semiformação socializada não se configura em um pré-estágio de *Bildung*, mas a sucede, atingindo também o estrato culto da sociedade: “tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (ADORNO, 1996, p. 389).

Adorno tenta assim abordar a formação como uma tensão entre a transcendência e a acomodação, ocorrendo um processo regressivo quando se isola no cultivo do espírito – como fez Wilhelm Dilthey ao incentivar as classes médias alemãs com o conceito de cultura espiritual como fim em si mesmo -, mas também quando se restringe ao dado, ao momento de adaptação – tal como fez a filosofia de Schiller, dos kantianos e do Goethe tardio. Dessa forma, o conceito de adaptação faz parte do processo de humanização, não sendo somente um artifício de anulação da individualidade e da espontaneidade, mas uma oportunidade de formação cultural de fora para dentro, como alude Adorno (1995, p.175). Ao desfazer-se a tensão entre transcendência e a acomodação, uma racionalidade deformada se instala, pois o congelamento em categorias fixas, isoladas, sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação, conforme diz Adorno (Op. cit.), promove uma formação regressiva.

Assim, o diagnóstico adorniano de semiformação pode ser entendido como uma tentativa de constituir os limites do vivo, da formação, pela via negativa, ou seja, afastando-se das armadilhas da filosofia da identidade ao mesmo tempo em que fornece um parâmetro avaliativo sobre as ligações possíveis entre teoria e prática, pensamento e ação, ideal e real. É neste sentido que podemos compreender os rumos tomados pela ideia de formação (*Bildung*):

A formação devia ser aquela que dissesse respeito, de uma maneira pura como seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium* contra *omnes*. Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração (Ibid., p. 391-392).

Em grande medida, o avanço do capitalismo tardio para a instância da cultura e da individualidade humana emperrou o desenvolvimento dos pressupostos da formação (*Bildung*) referentes à igualdade e autonomia. Além disso, essa racionalização da vida dota de aparência caricata e inútil qualquer iniciativa de transformar a instrumentalização em formação, haja vista, por exemplo, o debate atual sobre o espaço dos “fundamentos da educação”, das metodologias e/ou das didáticas nos cursos de licenciatura: “o porquê” da prática pedagógica é preterido em favor do “como fazer”, o que acaba enfraquecendo os argumentos acerca de uma formação balizada historicamente.

Adorno (2003a) oferece um precioso exemplo de como a heteronomia normalizou-se como atitude social. No texto **A Filosofia e os professores**, ele analisa as respostas dos candidatos à docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha, tendo em vista a função formativa que o professor exerce. Um dos candidatos, por exemplo, ao ser perguntado sobre Descartes, discorreu extensivamente sobre sua filosofia, sem, no entanto, dar-se conta da transformação histórica de seu pensamento. É esta falta de reelaboração dos conceitos, num processo autorreflexivo, que favorece a construção de jargões, a naturalização dos fenômenos ou a mitificação das ações sociais:

A colcha de retalhos formada de declaração ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 2003a, p. 63).

Formação (*Bildung*) e diferenciação são processos que se valem mutuamente. Como na semiformação há a conversão ao sempre igual, numa integração prematura da diversidade, aquilo que restou da formação transforma-se em símbolo, encobrindo o conjunto da cultura. Assim, artistas e obras consagradas perderam-se no tempo:

A energia desapareceu das idéias que a formação compreendia e que lhe insuflavam vida. Nem atraem os homens como conhecimento, pois se

considera que ficaram muito atrás da ciência, nem lhe servem como normas. Deste modo, a liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo, já que lhes impede totalmente a sobrevivência (ADORNO, 1996, p. 401).

O desinteresse pela formação, referido por Adorno, é sentido na educação por diferentes prismas e formas de ação. Ao promover a redução da razão à sua dimensão operativa, distancia-se cada vez mais de sua proposta formativa inicial, gerando, ainda, uma crise na formação da identidade pessoal. Neste cenário, os já privilegiados processos de coletar dados, seriar e classificar contribuem para a construção de conceitos universalizantes na formação docente, que conferem à relação teoria-prática a fórmula dominante da identidade, na qual o outro é contido pela subjetividade em todas as suas facetas. Esta aparência ilusória que o primado do sujeito alimenta é denunciada por Adorno na **Dialética Negativa**, como veremos a seguir. A possibilidade da diversidade participar dos processos de aprendizagem de modo não forjado é o que permite apostar na dimensão expressiva da linguagem como via de acesso a experiências docentes dotadas de poder formativo, não-degradadas.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO SOB O PRIMADO DO OBJETO

Este capítulo tem o objetivo de analisar a proposta de Adorno acerca de uma abordagem negativa da materialidade, discutindo suas consequências para a construção de uma subjetividade destranscendentalizada, sensível aos limites do outro. A intenção é enfatizar o caráter estético-expressivo presente na construção da filosofia social de Adorno, especialmente, na **Dialética Negativa**, escrita em 1966. Nela, o filósofo esforça-se em compor uma crítica à filosofia hegeliana e à sua forma de atribuir aos conceitos a ilusão de uma identidade total e imanente. Para Hegel, o conceito “é o todo das determinações, compreendidas na sua unidade simples” (1989, p. 31). Ele reúne os momentos da universalidade, da particularidade e da individualidade:

A universalidade é a sua unidade que é em si na determinação. – A particularidade é o negativo enquanto determinação simples, que é penetrada pela universalidade, ou é característica. - A individualidade é o negativo enquanto negatividade pura que a si mesma se refere (Id. Ibid.).

Mesmo sabendo que a filosofia era uma mera atividade no conjunto da realidade e da divisão do trabalho, o pensamento de Hegel investe em um modelo representacional de conhecimento, legitimando a discrepância deste em relação à realidade como algo estranho e que, por consequência, deve permanecer afastado da conceptualidade. Este entendimento justificaria sua posição de *prima philosophia*¹³ em uma totalidade que ela monopoliza como seu objeto. Ao configurar a dialética como um movimento negativo, Adorno exprime o compromisso em preservar a experiência e o singular no processo de conhecer o real, à medida que a

¹³ Expressão cunhada inicialmente por Aristóteles para designar a ciência do ser enquanto ser (Cf. nota apresentada pelo tradutor em ADORNO, 2009, p. 20).

própria relação entre teoria e prática, pensamento e ação, alicerça-se sobre o primado do objeto.

Deste modo, apresentamos primeiramente os pressupostos que dão base para a dialética negativa fazer frente à dialética hegeliana. A partir daí, é possível reconfigurar alguns dualismos ordinários da filosofia tradicional, que sustentam questões angulares da formação, como essência-aparência, teoria-prática, objetividade-subjetividade. Por fim, vamos focar a virada para a materialidade que a filosofia adorniana pode tomar para sustentar a possibilidade do conhecimento incorporar de forma não estandardizada os aspectos dissonantes da realidade. Esta é uma perspectiva importante que nos impele a reinterpretar a racionalidade docente, ainda fortemente embasada em uma perspectiva tradicional de conhecimento. Para esta revisão crítica sobre as possibilidades da multiplicidade na construção do conhecimento, é importante compreender as noções que mimesis e estética assumem na obra **Dialética Negativa**.

2.1 A perspectiva negativa da dialética: a contradição e o não-idêntico como elementos constitutivos

A filosofia hegeliana mantém o primado do sujeito sobre o objeto, expandindo a subjetividade para aceitar, assim, a distinção radical do Esclarecimento entre o ser e o pensar, a existência e a razão, ao mesmo tempo em que a suprime a partir dela mesma, tomando-a como uma distinção do próprio pensamento. Na **Fenomenologia do Espírito**, ao tentar mostrar como se compõe a consciência-de-si, Hegel explica que as percepções – do mundo, da diferença – subsistem na consciência como abstrações, isto é, a consciência-de-si é movimento, é reflexão sobre o mundo sensível e a diferença e retorno à unidade de si mesma:

A consciência tem de agora em diante, como consciência-de-si, um duplo objeto: um, o imediato, o objeto da certeza sensível e da percepção, o qual porém é marcado *para ela* com o *signal do negativo*; o segundo objeto é justamente *ela mesma*, que é a *essência* verdadeira e que de início só está presente na oposição ao primeiro objeto. A consciência-de-si se apresenta aqui como o movimento no qual essa oposição é suprassumida e onde a igualdade consigo mesma vem-a-ser para ela (HEGEL, 2005, p. 136-137).

Nesta dialética da subjetividade, o objeto ganha vida e retorna a si reconhecido, assim como o sujeito volta a si autorreconhecendo-se como ser refletido sobre si. É na relação de entendimento entre sujeito e objeto que a unidade das diferenças produz o caráter universal – normativo - da consciência-de-si.

O pensamento crítico opõe-se a esta dialética centrada no indivíduo, considerando a organização da natureza e da sociedade como importantes para as vinculações que o sujeito estabelece com seus semelhantes, assim como para a constituição de sua consciência. Este acento na historicidade das relações é feito por Horkheimer no texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, visando marcar as diferenças na forma de abordar sujeito e objeto:

Este sujeito não é pois um ponto, como o eu da filosofia burguesa; sua exposição (*Darstellung*) consiste na construção do presente histórico. Tampouco o sujeito pensante é o ponto onde coincidem sujeito e objeto, e onde se pudesse extrair por isso um saber absoluto. Esta aparência, na qual o idealismo tem vivido desde Descartes, é ideologia em sentido rigoroso; a liberdade limitada do indivíduo burguês aparece na figura de liberdade e autonomia perfeitas. [...] No pensamento sobre o homem, sujeito e objeto divergem um do outro; sua identidade se encontra no futuro e não no presente. O método que leva a isso pode ser designado clareza, de acordo com a terminologia cartesiana, mas esta clareza significa, no pensamento efetivamente crítico, não apenas um processo lógico, mas também um processo histórico concreto (1983, p. 132-133).

Se por um lado ignorar as diferenças entre sujeito e objeto resultaria em equívocos irreparáveis para o conhecimento do mundo - uma vez que são sedimentos da história, como define a linguagem filosófica -, por outro lado também essa distinção não pode ser hipostasiada a ponto de encobrir a interdependência existente ou impossibilitar mediações entre ambos. O entrelaçamento entre sujeito e objeto compõe a ideia de unicidade da *mímesis*, cuja relação estabelecida no real diz respeito justamente às semelhanças e diferenças de ambos, por isso, “o objeto está tão longe de ser um resíduo desprovido de sujeito quanto de ser algo posto pelo sujeito” (ADORNO, 1995, p. 193). Porém, a definição de sujeito e objeto é extremamente difícil, pois, conforme afirma o autor, aquilo a que se referem tem

sempre prioridade sobre o conceito de subjetividade ou de objetividade¹⁴. A determinação de sujeito e objeto requer, portanto, que seja feito esse recorte entre a coisa mesma e aquilo a que ela se refere. Segundo a filosofia kantiana, o objeto é aquilo sobre o qual o sujeito lança qualidades formais, reunindo nele os fenômenos que se encontravam desintegrados. Nas palavras de Adorno, esta constituição:

[...] é a expressão mais perfeita do sujeito assim como de sua alienação de si: o sujeito substitui o objeto no extremo de sua pretensão formante. Isso, entretanto, também tem sua razão paradoxal, pois o sujeito é de fato também objeto, só que, independizando-se como forma, esquece como e por meio de que ele mesmo é constituído. A inversão copernicana de Kant consegue expressar exatamente a objetificação [*Objektivierung*] do sujeito, a realidade da coisificação [*Verdinglichung*] (Ibid., p. 195).

De tal modo, na doutrina idealista da constituição, a determinação imposta pelo sujeito carrega consigo o que é constituído, ou seja, ao colocar-se como algo existente *a priori*, o sujeito cria uma aparência ilusória e coisifica a si mesmo:

O sujeito tanto mais é quanto menos é, e tanto menos quanto mais crê ser, quanto mais se ilude em ser algo para si objetivo. Como momento, no entanto, ele é inextinguível. Eliminando o momento subjetivo, o objeto se desfaria difusamente, da mesma forma que os impulsos e instantes fugazes da vida subjetiva (Ibid., p. 198).

Na tentativa de expor os equívocos da dialética hegeliana com relação ao lugar do heterogêneo na produção dos conceitos talhados exclusivamente na predominância do sujeito sobre o objeto, Adorno explica que na dialética, em princípio, os objetos não se dissolvem em seus conceitos, estes conceitos entram por fim em contradição com a norma tradicional da *adaequatio*. Aquilo que escapa à lógica da adequação, aquilo que é qualitativamente diverso, recebe a marca da contradição:

¹⁴ Conforme expõe Habermas (1980, p. 146), Adorno utiliza a expressão “objetividade” para quatro acepções diversas: (1) designa o caráter coercitivo de um complexo histórico, sujeito à causalidade do destino e, por isso mesmo, refere a algo contingente; (2) diz respeito ao sofrimento que pesa sobre o sujeito tendo em vista o predomínio do objeto, disso decorre o interesse pelo conhecimento do objeto para afastar a dor; (3) significa a prioridade da natureza frente a toda subjetividade que ela expulsa de si; (4) o predomínio materialista é incompatível com uma aspiração cognitiva absolutista.

A contradição é o não-idêntico sob o aspecto da identidade; o primado do princípio de não-contradição na dialética mensura o heterogêneo a partir do pensamento da unidade. Chocando-se com os seus próprios limites, esse pensamento ultrapassa a si mesmo. A dialética é a consciência consequente da não-identidade (ADORNO, 2009, p. 13).

Desta forma, a contradição não diz respeito àquilo que Hegel transfigurou em seu idealismo absoluto como uma essência heraclítica, que se refere à aparência de identidade intrínseca ao pensamento como se fosse o próprio objeto. A contradição não se reduz a circunscrições subjetivas, mas é inerente ao objeto. O aparato conceitual pode abrangê-la, mas não a dissolver. Ao enfatizar a contradição como traço inerente do pensamento da unidade que busca a identidade, Adorno localiza os efeitos da não-verdade da identidade total, mostrando que esta lei não atua no campo do pensamento, mas da realidade. A dialética hegeliana exige sacrifícios em termos da multiplicidade qualitativa da experiência, o que é levado ao âmbito do conceito.

A totalização realizada pelo conceito é, na visão de Adorno, semelhante aquela desempenhada no capitalismo tardio sobre o valor atribuído à produção econômica e cultural e o consequente processo de reificação. Nestes termos, Jameson diz que a crítica adorniana ao conceito é feita levando em consideração o “sistema” e a impossibilidade de fugir dele:

[...] ao propor uma dialética radicalmente assistemática, ao argüir contra a própria noção de “sistema”, Adorno retém o conceito de sistema e chega mesmo a torná-lo, como alvo e objeto de crítica, o centro de seu próprio pensamento anti-sistemático. É nesse sentido que se pode – e se deve – afirmar que ele perpetua o primado do sistema, como tal: suas mais influentes intervenções filosóficas e estéticas são implacáveis lembretes visíveis – por vezes em tons virtualmente weberianos ou foucaultianos – de nosso aprisionamento dentro do sistema, cujo esquecimento ou repressão nos prende mais fortemente a ele, de modo reminescente das ilusões de identidade, das quais ele é, em certo sentido, praticamente sinônimo (1997, p. 46).

Assim, no âmbito filosófico, o conceito constitui-se internamente pela ideia de identidade - subsumindo em sua forma diferentes objetos -, ao mesmo tempo em que o sistema é sua face externa: “A presença *in*-formadora do sistema, dentro até mesmo do mais isolado e autônomo ‘conceito’, pode ser detectada em sua forma,

que permanece abstrata e universal, qualquer que seja o seu conteúdo local” (JAMESON, 1997, p. 47).

O conceito guarda uma contradição intrínseca, já que deseja aquilo que não consegue apreender, a realidade em suas ínfimas partes. Esse princípio de contradição também reverbera na realidade, uma vez que os processos de produção material da sociedade são radicalmente diversos da constituição teórica da formação subjetiva, o que torna esses sujeitos irreconhecíveis entre si e incapazes de perceber o que lhes é próprio do sistema que dispõem. Dessa forma, a essência contraditória do conceito pode ser aproximada daquela que a realidade carrega em função da ideia de dominação, presente tanto na força dilacerante da sociedade, quanto no movimento que atualiza o conceito em relação ao real. No entanto, esse princípio de dominação “assume a forma lógica da contradição porque tudo aquilo que não se submete à unidade do princípio de dominação, segundo a medida desse princípio, não aparece como algo diverso que lhe é indiferente, mas como violação da lógica” (ADORNO, 2009, p. 49).

Para o idealismo, a identificação total é pretensão da consciência, princípio este que é aniquilado, conforme expõe Adorno, pela crítica imanente, ou seja, a arbitrariedade com que o sujeito transcendental advoga sobre as coisas contrapõe-se ao critério da identidade pelo não-idêntico que o objeto guarda. Por isso, diz Adorno, a dialética só pode ser empreendida negativamente, isto é, como o processo que desdobra a diferença entre o particular e o universal, produzindo, ao final, uma reconciliação que liberaria o não-idêntico da compulsão intelectualizada. Voltar a conceptualidade para o não-idêntico seria, pois, o ponto de viragem da dialética negativa, uma possibilidade de acesso àquilo que o conceito - em seu mecanismo de abstração - não alcança, o que diz respeito à pluralidade e ao contingente. Assim, “a utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos, sem equipará-lo a esses conceitos” (Ibid., p. 17).

Desta forma, na **Dialética Negativa**, Adorno empenha-se em inverter o ponto de partida da dialética hegeliana, que começa com o *ser* e não com o *ente*¹⁵ como

¹⁵ Para a maioria dos filósofos, a distinção entre *Ser* e *Ente* foi sempre de extrema dificuldade, sobretudo quando se situa o problema para além da análise linguística. Como forma de diferenciar, pode-se dizer que, em sua acepção mais radical, *ente* é tudo aquilo que existe, inclusive figuras abstratas como as virtudes, os sentimentos, os números ou ainda noções coletivas, como Estado, Sociedade, etc. Em sentido ainda mais acurado, em contraposição ao *Ser*, o ente pode ser descrito

forma de tentar eliminar qualquer rastro de não-identidade. Como um ponto de viragem, Adorno proclama: “Nenhum ser sem ente” (Ibid., p. 119). Condensa aí o algo como substrato do conceito, cuja abstração mais extrema revela o próprio carácter coisal não-idêntico ao pensamento. Assim, qualquer tentativa do pensamento se livrar desse carácter coisal é ilusória. Nesta dissolução do conceito universal diante do ente, a filosofia tem sua base transcendental abalada. A totalidade já não encontra apoio na conceptualidade e o sujeito, para continuar a construir conhecimentos, percebe-se recorrendo aos conteúdos do vivido – elementos da cultura, da materialidade, das pequenas narrativas, das percepções, das emoções, etc.

O momento da mediação subjetiva sempre implicou uma crítica à representação do ente, tragada, até então, em uma “metafísica da câmara escura” (*Guckkastenmetaphysik*). É assim que Adorno compõe a imagem da metafísica:

O sujeito – ele mesmo apenas momento limitado – foi aprisionado por ela em toda eternidade em seu si próprio, como punição por sua divinização. Como se através das brechas de uma torre, ele olha para um céu escuro no qual desponta a estrela da ideia ou do ser. Porém, precisamente o muro em torno do sujeito projeta em tudo aquilo que ele conjura a sombra do elemento coisal que a filosofia subjetiva combate então uma vez mais de maneira impotente. [...] Não se pode olhar para além daí. O que estaria para além só aparece nos materiais e categorias no interior (Ibid., p. 122-123).

Nessa imagem carregada da claustrofobia que o modelo filosófico representacional ajudou a constituir, Adorno ilustra uma consequência da subjetividade ter sido tomada como critério universal de verdade. A virada do sagrado (antigo/medieval) para o profano (moderno) dispensou a ordem transcendental legitimadora, mas continuou com o ideal de salvação, que perdurou desde a antiguidade, agora via capacidade racional do homem de compor a

como o ser determinado, uma vez que a filosofia clássica situa as determinações (ou acidentes) como não apenas aquilo que constitui uma, ou várias, propriedades ou atributos do sujeito (mesmo que não lhe sejam essenciais), mas também como **limitação**, cuja existência só pode ser definida em função de outro ser (neste caso, a substância). Neste aspecto, as categorias são atributos, ou acidentes, do ente substancial, e o ente é definido como **Ser determinado**, uma vez que não pode possuir todos os acidentes da mesma forma e ao mesmo tempo. Hegel expressou o conceito de ser como uma necessidade por racionalidade através do aforismo que serviu de base para toda a sua filosofia: “O que é racional é real; o que é real é racional”. É em função da racionalidade que o real pode ser o que é. Assim: “toda a filosofia de Hegel está voltada para a demonstração da necessidade das determinações do S.: visa a mostrar que o S., em sua realidade, é tudo o que deve ser” (ABBAGNANO, 1998, p. 884).

totalidade. A universalização do cogito como certeza indubitável jogou o próprio sujeito na clausura da abstração conceitual que constituiu, de onde não consegue livrar-se para experienciar outras relações no mundo, pois, a medida em que se move, projeta sobre seu entorno a sombra da substância pensante. Assim, as relações com o existente só acontecem em função das categorias da consciência subjetiva, tudo o que não se subsume a esta análise é entendido como não-verdadeiro, ficando cada vez mais firme o muro que isola o sujeito da realidade tangível aos demais entes.

Para Jameson, esta é uma leitura abreviada que Adorno faz dos escritos de Freud, compreendendo a neurose como:

[...] simplesmente esse aborrecido aprisionamento do *self* em si mesmo, prejudicado pelo seu terror em relação ao novo e ao inesperado, carregando consigo a sua mesmidade onde quer que vá, de modo que tem a proteção do sentimento, e qualquer que seja a coisa para a qual ele estenda a mão, jamais encontra nada que já não conheça (1997, p. 32).

A dialética negativa é capaz de cessar essa neurose e irromper a abstração da conceptualidade, aproveitando-se da astúcia para implodir com os modelos fechados de pensamento e refletir sobre o próprio movimento. Conforme explica Adorno, o pensar consegue exercitar-se contra si mesmo, sem abdicar de si, ou seja, ele pode alcançar “um ponto suficientemente distante para perceber a totalidade de sua requisição lógica como ofuscação” (2009, p. 124). Na dialética hegeliana, a inclusão do não-idêntico em uma subjetividade cada vez mais ampla até o espírito absoluto resultaria em reconciliação, ou seja, a negação da negação equipara-se à positividade, à identidade. Já a dialética adorniana reconhece a força do que é particular não somente como negação, mas também como elemento negativo, não-verdadeiro. Este permanece pulsante não para sabotar qualquer possibilidade de reconciliação – como acontece no modelo idealista -, mas enquanto princípio antidialético, para lembrar que a totalidade é antagônica e em qualquer tentativa de abstrair o particular sua negação permanece negativa.

É importante dizer aqui que, para Adorno, a reconciliação (*Versöhnung*) não tem um caráter apaziguador, ao menos *a priori*, mas deve ser entendida como uma exacerbação das tensões entre particular e universal ou entre sujeito (individual) e

objeto (ordem social mais ampla). A possibilidade desta outra compreensão sobre sujeito e objeto à luz da contradição – e não pela força dominadora da totalidade – realoca a própria perspectiva da interpretação, cujas tensões são imanentes e podem somente ser tematizadas e não resolvidas.

Conforme Jameson, esta proposta enseja considerar o conteúdo, deixando que a percepção de sua forma – conceitual - cause apenas distrações e não desvios no entendimento:

O que precisa ser inventado, portanto – e o que, na minha opinião, a dialética de Adorno propõe -, é um tipo de pensamento estereoscópico no qual o conceito continua a ser pensado filosoficamente e contado pelo seu valor evidente, enquanto em outra parte da mente reina um tipo bem diferente de clima intelectual, um conjunto mais despojado e mais sociológico de termos e categorias, nas quais a forma desse conceito é anotada e registrada de modo abreviado e nas quais a existência do sistema financeiro e bancário é pressuposta e, de certo modo, contabilizada (1997, p. 47-48).

A contradição como categoria do pensamento coloca em confronto o conceito e a coisa. Este movimento dialético impulsionado pela coisa – e não pela vontade de organização do pensamento – dissipa as possibilidades universalizantes que o sujeito cognoscente possui de objetivar os conceitos e construir a identidade da coisa a partir daí. A desmitologização da conceptualidade diz respeito, assim, à negação ante qualquer conteúdo específico firmado abstratamente, bem como frente a toda determinação que se apresenta como desprovida de contradição, já que carrega consigo a impossibilidade do diverso se realizar. Na reflexão, o caráter antinômico imanente ao encontro entre pensamento e coisa produz a crítica entre universal e particular, isto é, atos identificadores que julgam se o conceito faz justiça àquilo que é apreendido e se o particular também preenche seu conceito. Segundo Adorno, esta aferição é o meio do pensamento da não-identidade e não somente o meio do pensamento. O filósofo observa que, ao se opor às formas de coação da totalidade, a dialética negativa está ligada às categorias mais elevadas da filosofia da identidade - contra a qual aquela é pensada – e precisa, por isso, retificar-se no interior de seu processo crítico¹⁶. No entanto, Adorno explica que é diferente o

¹⁶ Embora Hegel reconheça que o pensar é a essência negativa, sendo a única forma de atingir a natureza do diferente, está também certo de que a produção da consciência-de-si passa pela experiência da liberdade, elevada, por sua vez, à condição de verdade. Neste pensar, a diferença se

pensamento fechar-se como uma necessidade da forma se acomodar em princípio para negar de modo imanente a pretensão da filosofia tradicional por uma estrutura fechada – como almeja a dialética negativa - de um pensamento que urge por essa forma de fechamento a partir de si mesmo como algo primeiro.

Quando o pensamento segue inconscientemente a lei de seu movimento, ele se volta contra o seu sentido, contra aquilo que é pensado pelo pensamento e que põe um termo na fuga ante as intenções subjetivas. [...] A regressão da consciência é o produto dessa falta de autorreflexão. A consciência ainda consegue visualizar o princípio da identidade, mas não pode ser pensada sem identificação: toda determinação é identificação. Mas justamente ela se aproxima também daquilo que o próprio objeto é enquanto algo não-idêntico: dando a ele a sua marca, ela quer receber dele a sua. Secretamente, a não-identidade é o *telos* da identificação, aquilo que precisa ser salvo nela; o erro do pensamento tradicional é tomar a identidade por sua finalidade (ADORNO, 2009, p. 130).

Desse modo, a dialética negativa não faz desaparecer a identidade por meio de sua crítica, mas a redimensiona qualitativamente ao configurar a força do não-idêntico nos processos de identificação. A consciência tenta construir uma aparência de identidade dizendo onde o objeto se localiza ou do que ele é representante, isto é, cercá-lo pelas relações que ele tem sem tocá-lo de forma direta. Nesta suposição da identidade, inscreve-se a indicação de que não deve haver nenhuma contradição ou antagonismo, o que afasta cada vez mais o pensamento da identidade de seu objeto. Diferente disso, o conhecimento do não-idêntico quer dizer o que o objeto não é, atribuindo-lhe um juízo identificador que articula traços utópicos e pragmáticos para romper com a forma da identidade predicativa. “A” deve ser o que “A” ainda não é, ou seja, na tentativa inglória de atingir a identidade total, a diferença se explicita como indelével à nostalgia do conceito. Por isso, a negação do conceito é a busca infundável por identificação verdadeira, completa.

Na **Dialética Negativa**, Adorno explica, que todo pensamento impulsiona virtualmente na direção de um movimento negativo. As ideias não são expressões vazias - que se perdem diante da pluralidade do real -, mas signos negativos

esmorece: “O que desvanece é o determinado ou a diferença que se estabeleça como firme e imutável, de qualquer modo e seja donde for. Nessa diferença nada há de permanente, e *deve* desvanecer ante o pensar, pois o diferente é justamente isto: não ser *em si mesmo*, mas ter sua essencialidade só em um Outro” (HEGEL, 2005, p. 156-157).

vivendo nos interstícios entre o que as coisas pretendem ser e o que são. O filósofo exemplifica esta relação:

O juízo de que alguém é um homem livre refere-se, pensado de maneira enfática, ao conceito de liberdade. Esse conceito, contudo, é por sua vez mais do que aquilo que é predicado desse homem, tanto quanto todo homem, por meio de outras determinações, é mais do que o conceito de sua liberdade. Seu conceito não diz apenas que podemos aplicá-lo a todos os homens singulares definidos como livres. Aquilo que nutre esse conceito é a ideia de um estado no qual os singulares teriam qualidades que não poderiam ser atribuídas aqui hoje a ninguém (ADORNO, 2009, p. 131).

No processo de identificação, o não-idêntico é percebido como o elemento que, possuindo determinações singulares, não foi subsumido na definição de sua classe. É isso que torna o juízo identificador um processo válido na construção do conhecimento, todavia não significa uma exclusão do conceito diante do confronto pragmático com suas limitações. Ao contrário, a suspensão dessas restrições é, pois, condição para, no confronto entre o particular e o seu conceito, o singular chegar a si mesmo: “o interesse do singular não é apenas conservar para si aquilo que o conceito de universal rouba dele, mas do mesmo modo conservar esse ‘mais’ do conceito ante a sua indigência” (Ibid., p. 132).

Portanto, esta contradição objetiva entre o conceito e seu particular não é nenhum erro subjetivo de pensamento, mas diz respeito ao próprio movimento dialético. Tal contradição não é fruto de mera projeção de uma construção conceitual sobre a coisa, nem uma metafísica desvairada, mas interdependente da própria relação entre particular e universal. A pretensão imanente ao conceito é sua invariância, constitutiva de ordem, ante as alterações e diferenças do que é compreendido por ele. Por isso, qualquer tentativa de análise sobre a “operacionalidade” de um conceito em uma dada realidade carrega o equívoco de tentar adequar aquilo que se constituiu tendo a inadequação como base. Semelhante confusão acontece quando se arrogam contradições externas ao conhecimento dialético na tentativa de dissolver a inadequação e incorporá-la nos limites da consciência, causando distorções que em nada dizem respeito à relação entre a coisa e seu conceito. Neste sentido, a contradição dialética vem lembrar que as aporias da filosofia são as marcas daquilo que não é dissolvido tanto na instância do pensar quanto na objetividade da vida.

A totalidade como perspectiva de chegada é o que permite a expressão do objeto, manifestando-se como pano de fundo no qual as identificações acontecem. O pensamento adorniano, segundo Jameson, carrega um “efeito-totalidade”, cujos componentes só podem ser entendidos se “editados em um movimento formal mais amplo [...], dimensões em pequena e larga escala por meio das quais a totalidade ausente se mantém perpetuamente” (1997, p. 51).

Para fortalecer o valor do não-idêntico nessa reconfiguração da dialética, Adorno reitera que o existente não é algo derradeiro contra o qual o conhecimento deveria se chocar. Essa impenetrabilidade do conceito na singularidade do objeto – preservada pela dialética negativa - é, segundo o resultado da lógica hegeliana, aquilo que liga o objeto a um outro, visto que “ele não é pura e simplesmente por si, mas é em si seu outro”, ou seja, a essência do objeto revela, ao mesmo tempo, sua singularidade no processo histórico de sua constituição:

Aquilo que é, é mais do que ele é. Esse mais não lhe é anexado de fora, mas permanece imanente a ele enquanto aquilo que é reprimido dele. Nessa medida, o não-idêntico constituiria a própria identidade da coisa em face de suas identificações. A parte mais íntima do objeto revela-se ao mesmo tempo como exterior a ele, seu fechamento como uma aparência, reflexo do procedimento identificador, fixante. É nessa direção que a insistência pensante em face do singular conduz, em direção à sua essência, em vez de em direção ao universal que se supõe representá-lo (ADORNO, 2009, p. 140).

A relação universalidade-singularidade que o objeto sustenta pode ser entendida no jogo mantido entre abertura e fechamento e/ou entre essência e aparência. Quanto mais o conhecimento se dirige para os elementos particulares do objeto, mais os percebe como aparentes; de modo semelhante, na direção do universal, o pensamento aproxima-se da singularidade do objeto, pois, ainda que não se possa deduzir o individual do pensamento, a absoluta individualidade é produto do processo de abstração que é dissolvido em nome da universalidade.

Dessa maneira, o conhecimento de algo não se dá pela elaboração conceitual progressiva ou por etapas escalonadas, mas por conceitos organizados em constelações. Inspirado no livro de Walter Benjamin, **Origem do Drama Barroco Alemão**, Adorno imputa um grande caráter estético à dialética negativa através da ideia de constelações. Apesar das constelações não descreverem, conceituarem ou

enquadrarem os fenômenos, conforme já ressaltava Benjamin, elas contribuem para o ordenamento objetivo e para a circunscrição interpretativa:

As idéias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas. O que quer dizer, antes de mais nada, que as idéias não são nem os conceitos dessas coisas, nem suas leis. Elas não servem para o conhecimento dos fenômenos, e estes não podem, de nenhum modo, servir como critérios para a existência das idéias. Para as idéias, a significação dos fenômenos se esgota em seus elementos conceituais. [...] As idéias são constelações intemporais, e na medida em que os elementos são apreendidos como pontos nessas constelações, os fenômenos são ao mesmo tempo divididos e salvos (BENJAMIN, 1984, p. 56-57).

A mediação entre as ideias e os fenômenos é feita pelos conceitos, que agrupam os fenômenos, realizam distinções, separam-nos e constroem outras ideias – ou relações entre os conceitos. Os elementos extraídos dos fenômenos pelos conceitos são especialmente visíveis nos extremos. As ideias - ou constelações - podem ser entendidas, então, como a configuração resultante do encontro de um extremo com o outro, ou seja, da aproximação entre as bordas ou entre o que está nas marginais dos conceitos.

De sua parte, Adorno pensa as possibilidades das constelações não enquanto ideias como Benjamin, mas na perspectiva da relação sujeito-objeto – diferente, inclusive daquela tecida pelo modelo positivista da ciência. Se “a dialética hegeliana era uma dialética sem linguagem”, conforme Adorno argumenta, a dialética negativa tem na linguagem um de seus elementos constituintes, cuja subjetividade a incorpora radicalmente como não pragmática e não utilitária, numa relação interdependente entre pensamento e expressão. As constelações iluminam o que há de específico no objeto, aquilo que a exigência da totalidade da identidade deixa opaco.

Perceber a constelação na qual a coisa se encontra significa o mesmo que decifrar aquilo que ele [o singular] porta em si enquanto algo que veio a ser. Por sua vez, o *chorismos* entre fora e dentro é condicionado historicamente. Somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber. O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados: não

apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (ADORNO, 2009, p. 141-142).

O filósofo utiliza a ideia da constelação para equacionar a importância da elaboração teórica e do conteúdo comunicacional diante das possibilidades do pensamento e da experiência (mimética) com o objeto, uma vez que o conhecimento em seu sentido convencional organiza-se pela linguagem. Nessa medida, as constelações constituem-se uma alternativa ao conhecimento tradicional:

É como se, na *Dialética negativa*, esses dilemas totalizantes de uma filosofia sistematizadora [...] fossem desarmados pela representação dramática (ou pela mimese) de um tipo de pseudototalidade [...]. Pseudototalidade: a ilusão do sistema total é despertada e encorajada pelos vínculos e referências cruzadas estabelecidas entre uma gama de conceitos, enquanto o encanto funesto do sistema é subitamente exorcizado pela constatação de que a ordem de apresentação é não obrigante, que ela pode ter sido arranjada em uma forma profundamente diferente, de modo que, como numa fórmula divinatória, todos os elementos estão presentes, mas a forma de suas justaposições, a forma de sua desavença, é meramente ocasional (JAMESON, 1997, p. 74-75).

Para que o pensamento não se torne estéril diante da pluralidade que o objeto apresenta e, portanto, incapaz de dizer algo sobre o que observa, a constelação ratifica a perspectiva histórica como cenário em que os objetos e seus conceitos estabelecem identificações. Ou seja, na constelação, há um desdobramento do conteúdo histórico contido no conceito. Através do caráter expressivo/dramático da linguagem, os elos históricos que se formam dimensionam de onde provêm os elementos constitutivos do saber, desnudando-se a própria história do objeto através da exteriorização desses vínculos. Essa história, ora sedimentada na singularidade do objeto, refere-se, assim, a uma universalidade imanente ao singular e que, ao exteriorizá-la, o objeto conhece a si mesmo.

2.2 A dialética negativa frente aos dualismos da filosofia tradicional: o papel das mediações

Na medida em que o conhecimento é possibilitado pelas constelações, qualquer movimento da dialética negativa em uma categoria conceitual interfere em

todas as outras, o que conduz, inclusive, a uma inversão entre essência e aparência. Diante das constelações, a essência não é hipostasiada como um puro ser-em-si dissolvido na unidade do espírito, mas refere-se àquilo que subjaz à factualidade do mundo ou está sob o primado do imediato. A lógica na qual se admite que os pretensos fatos sejam o que se propõem enquanto aparência carrega uma contradição imanente, não apenas de ordem epistemológica, mas presente na materialidade. Ou seja, a essência é, antes de tudo, “inessência” - ou “não-essence” -, que carrega a contradição do ente em relação àquilo que ele afirma ser. Com isso, a essência lembra também ao sujeito que a não-identidade do conceito não está posta, em princípio, mas aguarda uma conceptualidade não imediata e uma interpretação não impulsiva. Isso tudo para tentar enfraquecer a lei da fatalidade, orientada pelo factual como a medida de si mesmo. Realizando a crítica ao movimento de valorização do cientificismo que, entre outras coisas, contribui para a mitificação da racionalidade, Adorno & Horkheimer asseveram: “Na pregnância da imagem mítica, bem como na clareza da fórmula científica, a eternidade do factual se vê confirmada e a mera existência expressa como o sentido que ela obstrui” (1985, p. 39).

No pensamento adorniano, a essência não remete a imutabilidade, mas à contradição do objeto. Nestes termos, Adorno não abre mão da existência da essência, encoberta pelas leis da própria inessência. Contestar isso significa colocar-se do lado da aparência, cuja manifestação mais grave é a atribuição de um mesmo valor a tudo aquilo que aparece:

[...] porque não possui conhecimento de nenhuma essência que permita o estabelecimento de distinções, este se alia, por um amor à verdade fanatizante, à não-verdade, à obtusidade científica desprezada por Nietzsche, uma obtusidade que recusa a essência para se preocupar com a dignidade dos objetos a serem tratados e que, no que concerne a essa dignidade, ou bem repete de forma estulta a opinião pública ou bem eleva a critério o fato de se ter ou não trabalhado sobre uma coisa, como eles dizem (ADORNO, 2009, p. 146).

A crítica dirigida a Nietzsche diz respeito a todo repúdio sustentado pelo pensamento nietzscheano ao modelo científico moderno e às crenças depositadas nele. As consequências ao objeto dessa crítica extrema são semelhantes àsquelas preconizadas pela perspectiva positivista de dominação, que Nietzsche condenava.

Ou seja, ao não acreditar na existência da essência, abre-se mão dos processos de identificação possíveis entre sujeito e objeto, fechando-se a quaisquer interferências de um terceiro ou radicalizando a experiência com o objeto como a única forma de conhecimento aceitável. É especialmente desta forma que a ciência atua, elegendo o que é essencial ou inessencial às disciplinas que se ocupam com o objeto.

Ainda, a partir dessa descrença na essência e conseqüente nivelamento teórico entre essência e aparência, Adorno alerta para a perda de subjetividade dos sujeitos, junto com a sua capacidade para o sofrimento e para a felicidade, pois já não conseguem separar o essencial do inessencial, distinguindo minimamente entre causas e conseqüências. Daí decorre os próprios processos de semiformação socializada: “O impulso obstinado, que leva a preferir velar pela correção do irrelevante a refletir sobre o relevante com o risco do erro, está entre os sintomas mais difundidos da consciência regressiva” (Ibid., p. 147).

Se essência e aparência invertem-se na organização constelar da dialética negativa, também a mediação entre coisa e conceito não se guia tanto pelo mecanismo subjetivo que concebe os fatos, mas pela objetividade por detrás daquilo que o sujeito pode experimentar. Ademais, essa objetividade se recusa a uma experiência subjetiva primária, pois precede tal momento. Em um modelo subjetivo de mediação, o predomínio da imitação e do consenso absoluto, automático, não deixa espaço para o objeto manifestar seus elementos mais reservados, prendendo também o sujeito – mesmo o sujeito transcendental – aos mecanismos de mediação já estabelecidos. Neste sentido, a reconfiguração da mediação em uma perspectiva objetiva emancipa o objeto da repressão subjetiva e, por conseqüência, liberta também o sujeito dos seus compromissos com os padrões coletivos estabelecidos:

No exercício de sua dominação, ele [o sujeito] se torna parte daquilo que ele pensa dominar e sucumbe como o senhor hegeliano. Nesse modelo de senhor revela-se o quanto o sujeito pertence ao objeto na medida em que o consome. (...) O momento subjetivo é como que envolto pelo momento objetivo; enquanto algo limitador que é imposto ao sujeito, ele mesmo é objeto (Ibid., p. 155).

Quanto mais soberanamente o sujeito se eleva sobre a coisa, mais ele se transforma em objeto e revoga sua constituição, de modo que agora é a subjetividade e não tanto a objetividade que precisa ser mediatizada. No entanto, o

papel da mediação não está em seu poder de absorver tudo, muito pelo contrário, a mediação denota que o algo mediado por ela não é passível de ser absorvido. Por isso, não se pode nivelar por ela tudo o que existe, como se a mediação do imediato fosse semelhante à mediação do conceito. Como vimos, para o conceito, a mediação é essencial; já a imediaticidade não carece do conhecimento para exprimir-se, logo, sua mediação é uma determinação da reflexão, que só faz sentido na relação com o seu contraponto, o imediato. Nas palavras de Adorno:

Em contrapartida, o fato de algo mediatizado não ser sem mediação tem um caráter simplesmente privativo e epistemológico: a expressão da impossibilidade de determinar o algo sem mediação só muito dificilmente se mostra como mais do que a tautologia segundo a qual o pensamento de algo é justamente pensamento. Inversamente, nenhuma mediação permaneceria sem o algo. Na imediaticidade não reside tanto seu próprio ser-mediatizado quanto na mediação algo imediato que seria mediatizado. Hegel negligenciou essa diferença. A mediação do imediato concerne ao seu modus: o saber sobre ele e os limites de um tal saber. A imediaticidade não é nenhuma modalidade, nenhuma mera determinação do como para uma consciência. Ao contrário, o conceito de imediaticidade designa objetivamente aquilo que não pode ser alijado pelo conceito hegeliano (Ibid., p. 148-149).

Ao enfatizar o que diz respeito às possibilidades da mediação, a dialética negativa destaca de forma crítica a dualidade entre sujeito e objeto como um estado de coisas originário, expressões radicais de não-identidade, daquilo que é negativo. Sujeito e objeto se compõem reciprocamente e, nessa constituição, se diferenciam, dando espaço para o movimento dialético. Ao valer-se dessa dualidade absoluta, Hegel toma sujeito e objeto como simples “posicionados” e, por meio do espírito, incorpora no pensamento esta polaridade. É contra esta pretensão de universalidade inerente ao pensamento que a dialética negativa edifica-se.

Ao espiritualizar este antagonismo, o que se estabelece e perpetua é o equívoco de entender o conceito de mediação como semelhante à abstração. Na tentativa de recompor estas ideias, Adorno esclarece que a mediação viabiliza a determinação conceitual do particular, não tendo, portanto, a pretensão da abstração, qual seja, a de unificar aquilo que é tomado pela conceptualidade como via de acesso à coisa pela instância da consciência, purificando o espírito de qualquer resistência neste encontro com o objeto.

O momento empírico da subjetividade, a consciência do eu vivo, é o que confere à mediação do objeto um caráter não dogmático e à mediação do sujeito um aspecto de dependência da objetividade para a elaboração de seus juízos e organização da realidade. Embora o objeto só possa ser pensado por meio do sujeito, a perspectiva objetiva da mediação não deixa aquele se subsumir diante da voracidade unificadora da cognição, redimensionando os processos de identificação e construção do conhecimento. Se não é possível abstrair o objeto do sujeito, nem mesmo enquanto ideia, o contrário é bastante razoável, pois o sujeito pode ser extraído do objeto sem qualquer alteração neste:

O objeto, em contrapartida, só se relaciona com a subjetividade na reflexão sobre a possibilidade de sua determinação. Não que a objetividade seja algo imediato e que a crítica ao realismo ingênuo precisasse ser esquecida. O primado do objeto significa o progresso da diferenciação qualitativa daquilo que é mediado em si, um momento na dialética que não se acha para além dela, mas se articula nela (Ibid., p. 158).

Sob o primado do objeto, tanto o eixo teoria-prática quanto o qualitativo-quantitativo empreendem uma dialética intrínseca de negação/construção, importante para a edificação do conhecimento. Do primeiro eixo é possível dizer que a experiência com o objeto mantém os vínculos entre o particular (do objeto) e o universal (compromisso com a verdade – justificada). No segundo eixo, a construção dos conceitos depende justamente da capacidade de diferenciar o igual do desigual, algo que a objetivação científica entendeu apenas sob o aspecto quantitativo, mas que, sem a capacidade qualitativa não seria possível. A razão absolutizada na quantificação carece de autorreflexão, ou seja, do momento mimético do conhecimento proporcionado pela afinidade entre aquele que conhece e aquele que é conhecido. Neste caso, o indivíduo não se perde na universalidade do conceito, mas consegue perceber no objeto e no conceito aquilo de mais ínfimo que escapa ao conceito. Por isso, “quanto menos a teoria procura passar por definitiva e maximamente abrangente, tanto menos também ela se objetiva em face daquele que pensa” (Ibid., p. 43-44).

A teoria, na medida em que foi subjugada no interior da relação teoria-prática, tornou-se aconceitual, tão somente espelhando práticas dogmáticas e politizadas. Isso não contribui com a qualificação da própria prática, cuja impotência é criticada

pela teoria. Também esta é difamada pela prática por suas generalizações e anacronias. Desse modo, é de interesse da própria prática que a teoria reconquiste sua autonomia enquanto capacidade inscrita na racionalidade, sob pena de ceder lugar e a experiência filosófica definir - triunfando o espírito positivista, como diria Adorno – ou da experiência reificar-se em teorizações da prática. O esforço teórico carrega justamente a ideia de não-consentimento com o que está posto, inserindo-se, portanto, no movimento de devir que a práxis configura: “Por sua diferença com relação a esta [a práxis], enquanto ação imediata ligada à situação e, portanto, por sua autonomização, a teoria converte-se em força produtiva prática, transformadora” (ADORNO, 1995, p. 210). No entanto, é preciso interpor-se criticamente diante de qualquer movimento em direção à transformação, mantendo o clima de desconfiança como imanente ao pensamento negativo:

Todavia, por mais duvidoso que seja um comportamento que insiste tanto mais estrondosamente em vivências originárias quanto mais prontamente suas categorias lhe são entregues pelo mecanismo social, os pensamentos não podem ser equiparados ao lugar de onde provêm; esse hábito também é parte de uma filosofia da origem (ADORNO, 2009, p. 126).

O alerta do autor diz respeito a uma certa demanda pela novidade e conseqüente eliminação do velho, entendido como antiquado, ultrapassado. Aí reside todo o perigo do pensamento que se curva irracionalmente ao primado da prática. A urgência por renovação descola o “pensar” de seu lugar histórico, acabando por contribuir não para a transformação, mas para a continuidade das estruturas. Nesta perspectiva, a aversão ou o estranhamento provocado pela teoria são legítimos, uma vez que ela carrega o compromisso com a historicidade das ideias, não no sentido da conservação pura, mas da reelaboração crítica dos acontecimentos com vistas à ampliação do processo formativo.

A virada materialista do objeto proposta por Adorno está, portanto, ligada à ideia de interpretação do singular, não no sentido de encontrar uma ordem originária, transcendental, mas, tal como fizeram Freud e Marx, de focar o pequeno, aquilo que passa quase despercebido aos olhos e carrega, certamente, elos históricos importantes à compreensão do mundo. Porém, Adorno lembra que resta à materialidade redimensionar-se frente às críticas sofridas por seu matiz que

alcançou o poder político, mas continuou subjulgando a consciência - ao invés de concebê-la e, conseqüentemente, transformá-la - mesmo ao prescrever uma prática de transformação para o mundo. Apoderando-se da máquina estatal, este materialismo feriu a cultura que monopolizava ao tentar se colocar como superior a ela, auxiliando, pois, na regressão da formação do homem: “A dialética está nas coisas, mas ela não existiria sem a consciência que as reflete; tão pouco quanto ela se deixa dissolver na consciência” (Ibid., p. 175). Contudo, o pensamento não se produz como uma figura refletida da coisa e, portanto, não é possível acreditar que a consciência possua fotografias do real. Esta ilusão transforma-se em “imediatricidade dogmática”, que não consegue tocar a essência do objeto, pois produz uma imagem obtusa dele, passando por cima da teoria do conhecimento. Assim, a teoria materialista ainda precisa satisfazer este desejo filosófico da mediação do objeto, entendendo a relação teoria-prática não como uma fraqueza do pensamento diante de uma realidade multiforme que espera por transformação, mas como uma afinidade interdependente (mimética) em sua abordagem e instrumentos.

2.3 A dimensão estética do conhecimento como síntese do múltiplo

Embora o pensamento adorniano estruture-se na dialética sujeito-objeto, as críticas que faz à filosofia da consciência coadunam-se às perspectivas contemporâneas de descrédito à metafísica e à representação, ambos diagnósticos embasados em Marx, Nietzsche e Freud. Ao preocupar-se com as possibilidades que a filosofia tem para construir os conceitos sobre o mundo, Adorno se solidariza¹⁷ com a metafísica em seu momento de queda e circunscreve com conceitos o que essa tratou de expressar do ponto de vista da perfeição, lembrando agora que tais configurações brotam da realidade, do objeto. Desse modo, ainda que o caráter intransigente de coisificação conferido por Adorno aos caminhos do progresso produza efeitos de desesperança sobre qualquer outra possibilidade emancipatória da racionalidade moderna, as luzes que joga sobre as potencialidades da arte e da

¹⁷ Conforme Wellmer, a solidariedade que Adorno exige para com a metafísica no momento de sua queda diz respeito à permanência do “momento transcendente” do pensar, que é condição para a realização da crítica. Também se pode falar de uma “mundanização” da metafísica ou, nas palavras de Adorno, “a superação da metafísica no materialismo” (2003, p. 28).

experiência estética são uma fenda aberta para pensar na possibilidade de uma razão social não distorcida ou regressiva: “La experiencia estética es para Adorno el lugar en el que el contenido de verdad de la Metafísica se torna aprehensible y evidente em términos sensibles”¹⁸ (WELLMER, 1994, p. 24).

Seguindo o suposto hegeliano acerca do conteúdo de verdade da arte, Adorno entende que este componente de verdade mescla-se ao seu conteúdo crítico: “As obras de arte indicam na sua própria figura o lugar onde se deve buscar a resposta que elas no entanto, só por si mesmas não conseguem fornecer sem intervenção” (1993, p. 48). Contudo, ao mesmo tempo em que a arte não tem, sozinha, condições de agir na realidade, possui o que o filósofo chama de *tour de force*, ou seja, o elemento propulsor para a realização deste impossível a ela. Neste sentido, a arte busca subsídios na indigência do mundo para, a sua maneira, reinterpretar esta necessidade objetiva. Sua força de resistência reside justamente no não cumprimento das promessas do materialismo, antecipando uma fraqueza da realidade que, se realizada, satisfaria a necessidade subjetiva da arte, mas levaria também à sua própria destruição, pois sua utopia teria se concretizado. Assim, aquilo que a arte abriga mantém uma força negativa:

A arte, tal como a teoria, não está em condições de realizar a utopia; nem sequer negativamente. O Novo enquanto criptograma é a imagem da decadência; só através da sua negatividade absoluta é que a arte exprime o inexprimível, a utopia. Nessa imagem reúnem-se todos os estigmas do repelente e do repugnante na arte moderna. Pela recusa intransigente da aparência de reconciliação, a arte mantém a utopia no seio do irreconciliado, consciência autêntica de uma época, em que a possibilidade real da utopia – o facto de a terra, segundo o estado das forças produtivas, poder ser aqui e agora o paraíso – se conjuga num ponto extremo com a possibilidade da catástrofe total. Na imagem da utopia – não cópia, mas cifra do seu potencial – reaparece o traço mágico da mais remota pré-história da arte sob o sortilégio integral; como se ela, através da sua imagem, quisesse conjurar a catástrofe (ADORNO, 1993, p. 46).

A aparente positividade - como resultado da negação do negativo - pode acontecer na arte, pois “no processo de produção artístico subjectivo, a força da negação imanente não se encontra tão acorrentada como no exterior” (Ibid., p. 49).

¹⁸“A experiência estética é para Adorno o lugar em que o conteúdo de verdade da Metafísica se torna apreensível e evidente em termos sensíveis” (Tradução nossa).

A margem de indeterminação da imaginação torna possível a expressão de uma utopia na irrealidade da arte:

Em vez de resolver os antagonismos, a arte, negativamente, por uma distância extrema tomada a seu respeito, exprime por vezes poderosas tensões armazenadas. As normas estéticas, por grande que seja a importância da sua pressão histórica, ficam atrás da vida concreta das obras de arte. No entanto, participam em si dos seus campos magnéticos. Em compensação, de pouco serve rotular exteriormente as normas com um índice temporal; a dialéctica das obras de arte tem lugar entre tais normas, mesmo as mais avançadas, e a sua estrutura específica (Ibid., p. 50-51).

A arte apresenta uma pluralidade de posições, não se configurando, de modo restrito, como uma contraimagem da realidade ou como lugar de denúncia, crítica ou vinculação ideológica. A experiência estética participa do processo de compreensão do mundo, ancorando uma posição perante a objetividade. Assim, a arte carrega ao mesmo tempo um aspecto racional e um aspecto comportamental na medida em que mobiliza os processos de significação e expressão, exigindo do sujeito uma reelaboração mimético-cognitiva do objeto observado. Tendo em vista que esta epifania recoloca em contato as potencialidades sensíveis e cognitivas do humano, seu momento expressivo corresponde à “unidade paradoxal ou o equilíbrio do que se esvanece e do que se preserva” (Ibid., p. 97).

Assim, mesmo sendo enfático sobre a diferença entre pensamento filosófico e literatura, Adorno percebe que existem categorias comuns entre o campo expressivo e o epistemológico, cujo aproveitamento qualifica ambos e contribui na construção do conhecimento. Neste sentido, identificação, diferenciação, significação não são apenas categorias cognitivas, mas estéticas (miméticas).

Para Jameson, foi justamente esta perspectiva da mimesis, que compartilha categorias com o pensamento abstrato, o aporte para a invenção da dialéctica moderna. Dessa forma, a ciência consegue firmar-se como narrativa secular do pensamento humano, abrangendo igualmente o padrão social e o histórico ao realizar “a passagem de uma ‘ciência’ perceptual baseada nos sentidos e na qualidade a notações e análises baseadas na geometria e na matemática” (1997, p. 141). Assim, uma narrativa que se constituiu por “impulso mimético” transformou-se

em “tabu antimimético” e é contra esta dominação que Adorno se impõe, ainda de forma embrionária, já na **Dialética do Esclarecimento**:

A dialética revela, ao contrário, toda imagem como uma forma de escrita. Ela ensina a ler em seus traços a confissão de sua falsidade, confissão essa que a priva de seu poder e o transfere para a verdade. Desse modo, a linguagem torna-se mais que um simples sistema de signos. Com o conceito de negação determinada, Hegel destacou um elemento que distingue o esclarecimento da desagregação positivista à qual ele o atribui (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 36).

Para melhor compreender a intenção de Adorno com relação a sua produção teórica, é preciso dizer que seus apontamentos filosóficos não têm a intenção de assegurar na arte o lugar-tenente da racionalidade, mas, conforme expressa em diferentes momentos, refere-se a levar adiante suas pretensões epistemológicas acerca das possibilidades de uma razão dialética-materialista, por isso seu pensamento crítico extremado:

El resultado de la dialéctica de la Ilustración en ningún modo puede con legitimidad ser trascendido abandonando la Ilustración, sino extremándola, corrigiendo el *quid pro quo* medios-fines que realiza un concepto estrecho de ratio, la razón pragmática, subjetiva o instrumental. La idea que preside la recuperación de las categorías lógicas es justamente esta reorientación, en ningún momento su cancelación o negación abstracta¹⁹ (GÓMEZ, 1994, p. 91).

Um entendimento distorcido acerca da radicalidade da estética negativa de Adorno, gerado pela ideia de arte como lugar-tenente da racionalidade, pode, não somente alimentar construções teóricas aporéticas, mas comprometer as contribuições da filosofia adorniana no contexto de discussão do pensamento moderno (GÓMEZ, 1998, p. 98). Daí a necessidade de focar o papel que mimesis e estética desempenham na obra adorniana, de forma a compreender em que sentido Adorno reelabora sua desesperança sobre as possibilidades emancipatórias do sujeito e seu diagnóstico de coisificação da racionalidade moderna. Sendo assim,

¹⁹ “O resultado da dialética do Esclarecimento em nenhum modo pode com legitimidade ser transcendido abandonando o Esclarecimento, mas estremando-o, corrigindo o *quid pro quo* meios-fins que realiza um conceito estreito de ratio, a razão pragmática, subjetiva ou instrumental. A ideia que preside a recuperação das categorias lógicas é justamente esta reorientação, em nenhum momento seu cancelamento ou negação abstrata” (Tradução nossa).

a ênfase de Adorno na objetividade não pode ser confundida com antissubjetividade ou com a defesa de um estado de coisas originário, em que a força totalitária seria exercida pela exterioridade. A dificuldade de distinguir estas nuances é, certamente, influenciada pela tradição idealista do pensamento, conforme pondera Rodrigo Duarte:

Se ao idealismo já é problemático reconhecer o fechamento do sujeito em si, que dizer então do primado do objeto a ela conexo: os idealistas – principalmente Fichte – negaram-se sempre a conferir qualquer dignidade a algo estranho ao Eu, porque isso significaria um enfraquecimento do sujeito – segundo eles – onipotente (1993, p. 173).

Como marxista preocupado com a tecnicização das relações sociais e com as ideologias que vigoram na construção do conhecimento, a virada adorniana para o primado do objeto deve ser entendida, segundo Jameson, como uma tentativa de “gerar um novo espaço para a emancipação do próprio sujeito; ao mesmo tempo, sua realização depende precisamente dessa emancipação” (1997, p. 56). O objeto é mais do que a pura facticidade, cuja apreensão pode ser feita por um conceito abstrato ou por dados sensoriais. O caminho para o conhecimento do mundo não passa pela conjunção de facticidade e conceitos ou pela justaposição das dimensões do imediato e do cognitivo, mas é preciso ir mais adiante. Isto porque – lembramos - o objeto não é fruto do pensamento, mas ganha sentido quando o não-idêntico atravessa a identidade e para conhecê-lo é preciso pensar sob a perspectiva da “síntese do múltiplo”.

Enquanto uma função imanente do pensamento, a síntese não estandardizada do múltiplo não é um processo externo de incorporação, ou seja, não se trata de unificar o que é plural, mas de formular um todo de sentido entre a unidade e a pluralidade. Segundo Wellmer, esta síntese é resultado de um entrelaçamento interno entre as dimensões estéticas, cognitivas e práticas, em que arte e a filosofia estabelecem relações de correspondência e complementaridade mútuas (1994, p. 32).

Para compreender de forma não estandardizada essa multiplicidade dissonante, preteridos pela dialética de Hegel, na **Dialética Negativa** Adorno ampara-se no regime de recursos da mimesis como método para lembrar que nem

mesmo a conceptualidade é imune o bastante àquilo que ela recalca: “O conceito não consegue defender de outro modo a causa daquilo que reprime, a da *mimesis*, senão na medida em que se apropria de algo dessa *mimesis* em seu próprio modo de comportamento, sem se perder nela” (ADORNO, 2009, p. 21). A incorporação do elemento estético no conceito é importante não apenas para salvaguardar a afinidade da relação entre sujeito e objeto, mas também como tentativa de manter a dimensão expressiva da conceptualidade, exigência para a circulação social dos discursos e para a pretensão de contribuir no conhecimento do objeto.

Esta desmitologização da conceptualidade afasta uma falsa identidade estabelecida entre sujeito e objeto para incitar uma afinidade mimética – reprimida – com a natureza. Longe de ser um resíduo do processo consciente de conhecer o objeto, esta afinidade expressa uma negação do aparato categorial usado na construção da identidade.

Em uma tal crítica, a causalidade é refletida. Nela, o pensamento imita o encanto das coisas, um encanto imposto às coisas pelo pensamento; e isso no limiar de uma simpatia que poderia produzir o desaparecimento desse encanto. A subjetividade da causalidade possui uma afinidade seletiva com os objetos enquanto pressentimento daquilo com que eles se depararam por conta do sujeito (Ibid., p. 226).

Na fronteira entre igualar o não-idêntico a si mesmo e reconhecer a ilusão subjetiva da identidade, o mimetismo está intrínseco ao pensamento e pode fazer o sujeito lembrar daquilo que foi reprimido pelo princípio de dominação. Nestes termos, o pensamento adorniano não se constitui em um movimento de estetização da filosofia, mas, segundo Gómez (1994), abre de diversas maneiras a filosofia para a esfera estética e vice-versa. Porque a arte guarda um momento de “não-identidade”, não pode ser entendida simplesmente em seu caráter autônomo, numa relação direta entre a obra e seu autor ou entre a obra e seu observador. Diferente de Kant e Freud, por exemplo, que entendiam a arte em seu sentido de “deleite estético”, Adorno impõe uma modificação qualitativa à experiência estética, entendendo-a como interiorização de forças sociais e não mais enquanto mera exteriorização da observação no seio da sociedade. Este caráter dialético-materialista do pensamento adorniano efetiva a negatividade de sua estética, expressando a ligação de continuidade entre os livros **Dialética Negativa** e **Teoria**

Estética, especialmente.²⁰ As duas obras fazem parte do projeto adorniano de revisão e reconstrução da dialética de Hegel, apresentando as noções de “construção” e “expressão” como suportes estruturantes da possibilidade da mimesis participar do momento racional:

A construção é, na mónada da obra de arte, com uma onipotência limitada, o representante da lógica e da causalidade, transferida para fora do conhecimento objectivo. Ela é a síntese do diverso a expensas dos momentos qualitativos de que se apodera, bem como do sujeito, o qual pensa nela eliminar-se, quando na realidade é ele que se realiza. A afinidade da construção com os processos cognitivos ou, antes, com a sua interpretação teórico-cognoscitiva, não é menos evidente do que a diferença: nenhuma arte julga essencialmente e, onde ela o faz, sai do seu conceito (ADORNO, 1993, p. 72).

Ao manter a irreconciliabilidade entre mimesis e racionalidade como elemento pulsante da arte, a noção de “construção” é, segundo Adorno, a única forma hoje possível do momento racional na obra de arte, que dá suporte à “expressão” dos processos de significação. Nisso consiste a tarefa da filosofia, “dar voz à sua não-liberdade”, sem se degenerar em uma visão de mundo ou se abster do momento expressivo, aos moldes da lógica científica. Para a filosofia, segue Adorno:

[...] expressão e acuro lógico não são possibilidades dicotômicas. Eles necessitam um do outro, nenhum dos dois é sem o outro. A expressão é liberada de sua contingência por meio do pensamento, pelo qual a expressão se empenha exatamente como o pensamento se empenha por ela. O pensamento só se torna conclusivo enquanto algo expresso, somente por meio da apresentação linguística; o que é dito de modo frouxo é mal pensado. Por intermédio da expressão, o acuro lógico é conquistado laborosamente para o que é expresso (2009, p. 24).

²⁰ Segundo apresenta Gómez (1994, p. 54), no mínimo desde junho de 1956, Adorno começa a reunir papéis para a obra **Teoria Estética**, mas somente em 1961 começou a organizá-los como uma primeira versão. O trabalho foi interrompido para a escrita da **Dialética Negativa**, finalizada em 1966. A partir daí, Adorno voltou-se novamente à obra anterior e, entre várias outras interrupções, o livro tinha previsto uma revisão final em 1970, mas os planos não se concretizaram em função da morte de Adorno em 1969. **Teoria Estética** é, então, a obra inacabada de Adorno, publicada na Alemanha em 1970. Certamente, afirma Gómez, o revezamento entre a escrita de uma e de outra obra não significa uma mera troca, mas indica um compartilhamento de intenções teóricas, além de sugerir as impossibilidades sentidas por Adorno de expressar o inefável, seja pela estética – quando o filósofo iniciou a escrita da **Dialética Negativa** -, seja pela conceptualidade – quando ele retornou à **Teoria Estética** (Ibid., p. 105-106).

Na dialética entre pensamento e expressão, é possível perceber a aproximação defendida por Adorno entre o campo epistemológico e o estético. Tendo em vista esta complementaridade das duas últimas obras de Adorno, não é prudente, conforme alerta Gómez, analisá-las como se a primeira circunscrevesse apenas o âmbito filosófico e a segunda, o estético (1994, p. 106). Isto porque, para Adorno, estética e filosofia não constituem, simplesmente, uma relação analógica ou de incorporação de um campo pelo outro, resultando em uma unidade de sentido. A reconstrução crítica da dialética idealista em dialética materialista depende justamente de uma mudança de perspectiva sobre as imbricações entre a dimensão sensível e a reflexão: “Las categorías tematizadas en la reflexión sobre el proceso de la objetivación estética no son categorías exclusivamente estéticas, sino categorías *epistemológicas*, comunes a la esfera estética y a la cognoscitiva”²¹ (Ibid., p. 89). Ainda, conforme pondera Gómez, ao romper com a diferença absoluta entre pensamento e expressão, a arte livra-se também do rótulo de irracionalidade.

Conforme Adorno, a arte atua de modo semelhante ao conceito, opondo-se “tanto ao conceito como à dominação mas, para tal oposição, precisa, como a filosofia, dos conceitos” (1993, p. 115). Se a expressão do conteúdo da arte é realizada através de conceitos, também estes são qualificados pelas produções estéticas: “A arte rectifica o conhecimento conceptual porque, separado, cumpre o que esta em vão espera da relação abstracta sujeito-objeto: o desvelamento de alguma coisa de objectivo mediante a produção subjectiva” (Ibid., p. 133). Assim, é no âmbito da experiência estética que ocorre o encontro entre abstração conceitual e expressão e onde a autonomia subjetiva se defronta com a constituição do todo e pode reorganizar sua compreensão e prática.

A arte é o refúgio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se, em graus mutáveis da sua autonomia, ao seu outro, dele separado e, no entanto, não inteiramente separado. A sua recusa das práticas mágicas, dos seus antepassados, implica participação na racionalidade. Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e se sirva dos seus meios, é uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado (Ibid., p. 68).

²¹ “As categorias tematizadas na reflexão sobre o processo de objetivação estética não são categorias exclusivamente estéticas, mas também categorias *epistemológicas*, comuns à esfera estética e à cognoscitiva” (Tradução nossa).

Por isso, diz Wellmer, no pensamento adorniano, a mimesis alude àquilo que escapa a uma razão a serviço da autoconservação, correspondendo a uma ideia de racionalidade mais ampla, em que mimesis e razão se iluminam mutuamente: “la razón al servicio de la auto-conservación necesita el momento mimético para perder su violencia, La mimesis necesita el momento racional para perder su ceguera animal”²² (1994, p. 30). A partir desse encontro entre mimesis e racionalidade, Wellmer situa o pensamento adorniano na perspectiva do entendimento intersubjetivo. Certamente, Adorno não conseguiu se referir conceitualmente a esta virada linguística, pois desenvolveu suas ideias a partir das categorias de sujeito e objeto, da filosofia da consciência, o que o obrigou a tratar da relação de dominação e de reconciliação entre ambas. Com a ideia de síntese não estandardizada do múltiplo, o filósofo quer compreender, sem o caráter homogeneizador do pensamento tradicional, as relações entre sujeito e natureza, sujeito consigo próprio e também dos sujeitos entre si, equiparando a filosofia da arte de Adorno à teoria da ação comunicativa de Habermas.

No entanto, o alerta de Gómez a respeito desta ligação aligeirada com o paradigma comunicativo deve ser considerado para preservar o cerne das preocupações adornianas de um afastamento do pensamento estético-filosófico. A partir da iniciativa de equivalência feita por Wellmer entre Adorno e Habermas, Gómez sinaliza em nota o seguinte:

Desde esta reducción, que pierde de vista la conexión fundamental de estética y epistemología en Adorno, surgen después las reducciones plurales a las que quedan sometidos tesis y conceptos centrales de la filosofía de Adorno. Junto con la tesis adorniana de su “carácter de conocimiento” (*Erkenntnischarakter*) del arte, de su “contenido de verdad” y la noción de “síntesis”, es fundamentalmente el concepto central de “Mimesis” el que peligra de ser reducido. La reformulación de Wellmer conduce a un cambio substancial de los significados de estos conceptos²³ (1994, p. 116).

²² “A razão a serviço da autoconservação necessita do momento mimético para perder sua violência, a mimesis necessita do momento racional para perder sua cegueira animal” (Tradução nossa).

²³ “A partir desta redução, que perde de vista a conexão fundamental entre estética e epistemologia em Adorno, surgem depois as reduções plurais a que ficam submetidas teses e conceitos centrais da filosofia de Adorno. Junto com a tese adorniana de seu “caráter de conhecimento” (*Erkenntnischarakter*) da arte, de seu “conteúdo de verdade” e a noção de “síntesis”, é fundamentalmente o conceito central de “Mimesis” o que corre o risco de ser reduzido. A reformulação de Wellmer conduz a uma troca substancial dos significados destes conceitos” (1994, p. 116).

Com a virada para o primado do objeto, a dialética torna-se materialista e mimesis assume papel central na medida em que auxilia agora a ligação do não-idêntico ao material e provoca a subjetividade não apenas em termos de consciência, mas também em sua dimensão estético-corpórea:

Toda dor e toda negatividade, motor do pensamento dialético, se mostram como a figura multiplamente mediatizada, e por vezes irreconhecível, do elemento físico, assim como toda felicidade visa ao preenchimento sensível e conquista nesse preenchimento sua objetividade (ADORNO, 2009, p. 173).

É justamente a dimensão do sensível que, ao lembrar negativamente do aspecto corpóreo, coloca em movimento os processos de pensamento. Este momento somático do conhecimento é irreduzível à modulação que a ciência e a filosofia tradicional constituíram para subverter o heterogêneo em algo igual por meio de cortes categoriais:

O mais mínimo rastro de sofrimento sem sentido no mundo experimentado infringe um desmentido a toda a filosofia da identidade que gostaria de desviar a consciência da experiência: “Enquanto ainda houver um mendigo, ainda haverá mito”; é por isso que a filosofia da identidade é, enquanto pensamento, mitologia. O momento corporal anuncia ao conhecimento que o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar. “A dor diz: pereça.” Por isso, o especificamente materialista converge com aquilo que é crítico, com a práxis socialmente transformadora (Id. *ibid.*, p. 173).

Para o pensamento adorniano, o único vestígio de individualidade ainda restante encontra-se na experiência do sofrimento e da finitude – lembrados pela passagem acima na referência à figura do mendigo de Benjamin. Esta luz que Adorno joga sobre a deformação da vida social guarda matizes das considerações de Freud, que afirmava ser o próprio estresse causado pelo sofrimento um condutor em direção à cura, ou seja, os sujeitos não são indiferentes às restrições de suas capacidades racionais pelos mecanismos sociais patológicos, contendo nelas também a possibilidade de transformação. Com isso, a **Dialética Negativa** intenta romper com a indiferença da filosofia diante da barbárie e do sofrimento que enfrenta o sujeito contemporâneo. Nas palavras de Adorno, “dar voz ao sofrimento é

condição de toda verdade” (Ibid., p. 24) e uma forma desta sensibilidade participar no pensamento filosófico é incorporar momentos (imagens) que provoquem o estranhamento para com a aparência de totalidade da conceptualidade.

2.3.1 Imagem e Mimesis

O elemento negativo do pensamento, que a postura dialética deixa visível, não apenas torna possível aproximar-se do não-idêntico como também qualifica a instância expressiva da linguagem, capaz de acolher as representações do sensível e significá-las nos processos de aprendizagem. Ao adotar a mimesis como possibilidade para uma racionalidade não coercitiva, Adorno acolhe os apontamentos de Benjamin acerca do impulso mimético ser capaz de produzir o reconhecimento das semelhanças através dos recursos da linguagem. Para Benjamin, “a capacidade mimética humana não desapareceu em proveito de uma maneira de pensar abstrata e racional, mas se refugiou e se concentrou na linguagem e na escrita” (GAGNEBIN, 2005, p. 96).

A linguagem é a instância de mediação entre homem e mundo, em que a memória e o conhecimento são significados. Benjamin entendeu estes lampejos de compreensão como imagens ou *insights* de pensamento no momento da análise de um contexto:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formado uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética – não de natureza temporal, mas imagética. Somente as imagens dialéticas são autenticamente históricas, isto é, imagens não-arcaicas. A imagem lida, quer dizer a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura (2006, p. 504).

De modo complementar à compreensão benjaminiana de imagem como “dialética da imobilidade”, Adorno lança mão da metáfora do “fogo de artifício” para manifestar o potencial expressivo da arte enquanto racionalidade. Assim como os fogos de artifício têm um caráter efêmero, que não se deixam apreender em seu

significado, mas apenas em sua aparição fugidia, a estética não pode ser compreendida de forma isolada, absoluta:

Não é pela perfeição elevada que as obras de arte se separam do ente indigente mas, de modo semelhante ao fogo de artifício, ao actualizarem-se numa aparição expressiva fulgurante. Não constituem apenas o outro da empiria: tudo nelas se torna outro. A isso aspira com toda a força a consciência pré-artística nas obras de arte. A consciência obedece ao encantamento que, de qualquer modo, só conduz à arte ao servir de mediação entre a arte e a empiria (ADORNO, 1993, p. 98-99).

Em uma experiência estética, sempre se manifesta algo que não existe na obra, mas diz respeito à reapropriação que fazemos como tentativa de síntese do múltiplo, cujo arranjo primeiro já havia sido feito pelo autor para qualificar suas próprias imagens do mundo. Nesta perspectiva, Adorno refere-se à imagem da “dialética da imobilidade”²⁴ de Benjamin:

Se a *apparition* é o que se ilumina, o palpável, então a imagem é a tentativa paradoxal de conjurar o que há de mais efêmero. Nas obras de arte, transcende-se algo de momentâneo; a objectivação faz da obra artística um instante. Há que pensar na expressão de Benjamin da “dialética em suspensão”, projectada no contexto de sua concepção da imagem dialéctica. Se as obras de arte, enquanto imagem, são a duração do transitório, concentram-se, então, na aparição como em algo de momentâneo. Fazer a experiência da arte significa perceber tanto o seu processo imanente como a sua suspensão no instante; talvez daqui tire a sua substância o conceito central da estética de Lessing, o do “momento fértil” (Ibid., p. 102).

Dessa forma, o “momento fértil” da arte e da estética enquanto dimensão da formação humana diz respeito diretamente ao seu potencial de ampliação da sensibilidade para vislumbrar outros horizontes. A experiência estética é capaz de colocar-nos em contato com aquilo que, no cotidiano, não conseguimos suportar, é estranho ou repulsivo. Assim como os fogos de artifício estão libertos do peso da duração e a arte, do peso da empiria, as imagens têm o potencial para expor possibilidades que não conseguem ser abstraídas pela razão cotidiana, contribuindo,

²⁴ A expressão “dialética da imobilidade”, conforme traduzida na edição brasileira da obra **Passagens** (2006), de Walter Benjamin, aparece na tradução portuguesa da **Teoria Estética** (1993), como “dialéctica em suspensão”.

por isso, para uma transformação objetiva ou para o estabelecimento de juízos sobre as relações humanas.

No pensamento adorniano, a ideia de “imagem dialética” aparece primeiramente em sua tese de livre-docência sobre Kierkegaard, tendo Benjamin como interlocutor desta reflexão. Para o filósofo dinamarquês, a esfera estética é a quintessência das imagens, cuja unidade, esclarece Adorno, ancora-se no seu conteúdo e em sua força de capturar em uma imagem uma região de outras imagens.

Não é diferente a ideia da esfera estética: liberada da dialética subjetiva e ofuscando-a largamente, pairando na eternidade do momento como totalidade aparente, decompondo a luz da esperança sobre as coisas às quais pertence, tal como o rojão pertence à moderna antiguidade da pirotecnia (ADORNO, 2010a, p. 286).

Logo depois de sua tese de livre-docência, no texto **Atualidade da Filosofia** - aula inaugural na Faculdade de Filosofia da Universidade de Frankfurt, em 07 de maio de 1931 - Adorno reelabora a ideia de “imagem dialética” com a noção de “imagem histórica”, indicando sua tendência a circunscrever a dialética no domínio do conceito²⁵. Neste texto, Adorno esclarece que estas imagens são o resultado de elaboração conceitual, ou seja, são produzidas pela razão subjetiva e, portanto, carregam um caráter transformador – dialético - consigo:

Pois, as imagens históricas, que não constituem o sentido da existência, mas resolvem e dissolvem suas questões, essas imagens não são dadas por si mesmas. Elas não se encontram organicamente prontas na história; não é preciso nem visão, nem intuição alguma para descobri-las, não são mágicas divindades da história, para serem aceitas e veneradas. Ainda mais: elas devem ser feitas pelos homens e só se justificam por fim ao

²⁵ As suspeitas de Adorno sobre a incapacidade da filosofia nos moldes idealistas ter acesso à realidade de forma irrestrita, cujas justificativas são desenvolvidas profundamente três décadas mais tarde na **Dialética Negativa**, são apresentadas já no texto **Atualidade da Filosofia**. Neste, Adorno assevera: “a adequação do pensamento ao ser como totalidade se desagregou e com isso se tornou impossível a pergunta pela idéia do existente, que um dia, soberana, pode se elevar como estrela, em clara transparência, por cima de uma realidade redonda e fechada, e que, talvez, se desvaneceu para sempre aos olhos humanos quando as imagens de nossa vida foram afiançadas pela história. A idéia do ser se tornou impotente na filosofia; nada mais que um princípio formal vazio, cuja arcaica dignidade ajuda a decifrar conteúdos arbitrários. Nem a plenitude do real, como totalidade, se deixa subordinar à idéia do ser, que lhe atribui o sentido; nem a idéia do existente se deixa construir a partir dos elementos do real. Ela se perdeu para a filosofia, e, com ela, sua pretensão de atingir a totalidade real, na origem” (ADORNO, 2010b).

destruir, com uma evidência fulminante, a realidade em torno de si. Aqui elas se diferenciam radicalmente dos arquétipos arcaicos, míticos, que a psicanálise encontra e que Klages espera preservar como categorias de nosso conhecimento. Podem coincidir com eles em cem traços; diferenciam-se, porém, ali onde descrevem sua inexorável trajetória até o mais alto do homem; são manejáveis e compreensíveis, instrumento da razão humana, inclusive onde parecem organizar, objetivamente em seu redor, o ser objetivo como centros magnéticos. São modelos com os quais a razão se avizinha provando e comprovando uma realidade, que recusa a lei, mas que o esquema de modelos é capaz de imitar cada vez mais, na medida em que esteja corretamente traçado (ADORNO, 2010b).

O filósofo explica que as imagens seriam semelhantes às ideias, compreendidas no interior das interrelações constituídas, sem a intenção de enfatizar uma verdade na história. Neste texto, a atitude filosófico-interpretativa, salientada por Adorno, para entender um enigma pode ser entendida como um caminho para o tratamento com as imagens. Diferente da resposta do enigma estar contida nele, seu sentido é construído a partir de seus próprios elementos constitutivos, num jogo materialista em que a empiria participa de forma intensa. Neste sentido, as obras de arte contêm enigmas que exigem mais do que sua compreensão, impõem a expressão de evidências de sua existência, isto é, da denúncia racional dos modos como se manifesta na relação entre subjetividade e objetividade.

Em todos os estágios estéticos, renova-se o antagonismo entre a irrealidade da *imago* e a realidade do conteúdo histórico emergente. Mas as imagens estéticas emancipam-se das imagens míticas ao subordinarem-se à sua própria irrealidade; a lei formal não significa outra coisa. Isso constitui a sua *méthesis* na *Aufklärung*. O ponto de vista da obra de arte empenhada ou didática regride para lá disso. Sem atender à realidade (*Wirklichkeit*) das imagens estéticas, ela planifica a antítese da arte à realidade (*Realität*) e integra-a nesta realidade que ela ataca. São “esclarecidas” as obras de arte que, numa distância inflexível relativamente à empiria, dão testemunho de uma consciência verídica (1993, p. 104).

As imagens - dialéticas ou estéticas -, embora sejam resultado de uma experiência com a produção cultural, são uma elaboração do pensamento e, portanto, são diferentes daquelas que aparecem como um dado histórico, a exemplo do que acontece com as imagens do inconsciente coletivo, destituídas de elementos racionais e reproduzidas no cotidiano. No jogo entre transcender e manter traços da realidade, a configuração daquelas imagens abrange, ao mesmo tempo, a distância

que se quer conservar e extinguir entre a utopia e a objetividade. Neste caráter autônomo e esclarecedor das imagens reside seu potencial de participação (*méthexis*) na reflexão filosófica.

Dessa forma, segundo Gómez (1994), o caráter mimético da filosofia de Adorno abrange as noções de “experiência filosófica”, “síntese” e “diferenciação” da relação sujeito-objeto. O caráter expressivo/mimético da sua filosofia situa-se na incorporação de narrativas ou imagens, cuja interpretação exige do leitor articulações entre passado e presente, particular e universal. A linguagem é a instância que qualifica o caráter expressivo tanto do conceito quanto da arte. É através da expressão que a imagem se forma. Por isso – afirma Adorno (1993) a partir da leitura dos trabalhos de Joyce – é uma tendência a transformação da linguagem comunicativa numa linguagem mimética, subvertida em suas categorias formais. Já em seu estudo sobre Kierkegaard, Adorno percebeu o tratamento que aquele dispensava às imagens, pois expressava uma ideia “com mais precisão que todos os esforços conceituais” (2010a, p. 286).

Com efeito, a incorporação de elementos miméticos na linguagem pode ser percebida em várias obras do próprio Adorno. Jameson (1997), em sua análise da **Dialética Negativa**, assevera que a noção de mimesis na obra aproxima-se da ideia de metáfora ou narrativa, cujas sentenças carregam o que os teóricos formalistas chamariam de “motivação de artifício”, ou seja, ao empreender um caráter narrativo ao conceito, desencadeiam um processo de abstração do conteúdo como pensamento ou discurso filosófico²⁶:

Esse microtrabalho da sentença no conceito é, portanto, o que mina sua aparente autonomia racional e a pré-forma (para voltar à analogia musical) por meio de suas múltiplas posições no movimento mais amplo da constelação, ou do “modelo”. Pode-se pensar o mimético ou o narrativo como um tipo de estratégia homeopática na qual, por intermédio da revelação do movimento primário de dominação dissimulado dentro do pensamento abstrato, o veneno da abstração é neutralizado, possibilitando o surgimento de algum conteúdo-verdade potencial ou utópico (JAMESON, 1997, p. 96).

²⁶ Para Blumenberg (2003a), as metáforas podem ser entendidas como indícios no caminho entre mito e racionalidade, contribuindo, assim, para religar instinto e pensamento nos processos de aprendizagem. Neste mesmo sentido, Gagnebin lembra que “a teoria da *mimesis* induz, portanto, a uma teoria da metáfora” (2005, p. 85).

Neste sentido, a mimesis assume um caráter terapêutico, de cura pela linguagem, que pode servir para reinterpretar as configurações do sistema ou reinventar as relações humanas no/sobre o mundo, uma vez que, na perspectiva adorniana, se relaciona com uma atividade humana imanente, de mimetismo ou compreensão baseada em uma narrativa metafórica. Dito de outro modo, nossa compreensão sobre o mundo pode se ampliar na medida em que se aproxima de uma narrativa/imagem historicamente situada e se realiza um trabalho hermenêutico de reconstrução de sua gênese, pois ao interpretar uma metáfora, interpreta-se a própria cultura. Nas palavras de Gagnebin, a mimesis:

[...] indicaria muito mais uma dimensão essencial do pensar, esta dimensão de aproximação não violenta, lúdica, carinhosa, que o prazer suscitado pelas metáforas nos devolve. Ela aponta para aquilo que Adorno, na sua *Teoria Estética*, define como o *Telos der Erkenntnis*, o “Telos do conhecimento” (1982, p. 87): uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo. Essa proximidade na qual o espaço da diferença e da distância seja respeitado sem angústia, esse conhecimento sem violência nem dominação já era a idéia reguladora que orientava toda crítica de Adorno na *Dialética do Esclarecimento*. É a idéia de uma reconciliação possível, mas cuja realização, em oposição à dialética do espírito absoluto em Hegel, sempre nos escapa (2005, p. 101).

Sendo assim, ao utilizarem a figura de Ulisses como o “protótipo do indivíduo burguês”, Adorno & Horkheimer não somente demonstram o entrelaçamento entre mito, dominação e trabalho, mas também exercitaram, ainda que em uma perspectiva estética mais tradicional, a noção de mimesis como narrativa, empreendendo o épico como metáfora. Certamente, diz Jameson, Adorno percebe a serenidade do tempo épico, com uma série de acontecimentos isolados e sentenças localizadas, mas encaminha sua reflexão para outro lado, para a partícula ou para os conectivos que relacionam estas sentenças ou aforismos a alguma temporalidade mais ampla:

O que Adorno lê, todavia, não é a lógica serena de tais conectivos – o “e” -, mas antes, a violência da opressão das sentenças e a ilogicidade épica do sentido dessas palavras que, normalmente, seriam funcionais: “mas”, “contudo”, “entretanto”, o *nämlich* de Hölderlin – um sentido que, pela refeição da continuidade ao mesmo tempo em que a estabelece, fundamenta a peculiaridade da própria operação épica, e encena a “parataxis” como uma obstinada inscrição do novo e o rompimento com a

reprodução estável de uma mesmidade e de uma repetição quase sempre associadas com o épico, mas na verdade bem mais característica do mundo mítico que o épico procura cancelar e transcender (JAMESON, 1997, p. 35-36).

Ainda que na **Dialética do Esclarecimento** a noção de mimesis não seja positiva como na **Dialética Negativa** - pois estava relacionada a um comportamento regressivo de assimilação ao perigo e pulsão de morte -, Adorno (e Horkheimer) tenta observar aquilo que possa conduzir para a saída da repetição mítica e da mesmidade característica dessa narrativa, potencializando dentro do pensamento filosófico pontos de identificação mimética. Adorno está, assim, teorizando a partir de uma noção enfática de forma, desenvolvida mais amplamente na **Teoria Estética**, que não abandona o sujeito às configurações heterogêneas da política ou da cultura - como a concebeu o materialismo dogmático -, mas busca superar a repetição a partir do próprio “modo de comportamento” (*Verhaltensweise*) estético, isto é, considerando as questões imanentes ao próprio material artístico.²⁷ Neste viés, esta última obra de Adorno seria, conforme Robert Schurz citado por Duarte, uma tentativa de tocar em uma questão que a **Dialética do Esclarecimento** deixa em aberto, a saber, a “fissão metafórica do mito” (1993, p. 14) - que desenvolveremos melhor a seguir.

Esta abertura dá margem para uma leitura enviesada da obra adorniana, que opera a partir da noção de que o pensamento conceitual é tão somente um instrumento de controle e dominação (GÓMEZ, 1994, p. 51). Apesar da importância da crítica acerca da lógica repressora da racionalidade científico-instrumental, presente na **Dialética do Esclarecimento**, a questão da “forma” é nublada pelo

²⁷ Ao apontar o caráter enfático da forma, Adorno, assim como outros filósofos materialistas, tem em vista os apontamentos de Mikhail Bakhtin, filósofo formalista russo do início do século XX, a respeito da relação estreita entre forma e conteúdo. Para Bakhtin, a análise estética deve revelar a composição do conteúdo, imanente ao objeto estético, momento em que o elemento cognitivo contribui para um esclarecimento sobre o objeto estético: “Só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística; é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia, e desta forma superar o caráter determinado, material e extra-estético da forma, seu caráter de coisa. [...] Assim, a forma é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo, e que são superados na sua materialidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma” (BAKHTIN, 1993, p. 57-59).

entendimento da suposta possibilidade de um retorno a estágios anteriores da racionalidade ou um restauro de um nível pré-emancipatório:

Sólo de una forma harto tergiversada puede *Mímesis* significar la restauración de un comportamiento ante la objetividad perteneciente presuntamente a un estadio arcaico en la evolución de la humanidad. Practicada en su inmediatez de nada sirve. *Sólo en su reorientación es capaz de operar como corrección del quid pro quo en que cae la razón instrumental*. Índice de su concretización y de su reorientación en el arte auténtico es para Adorno “*el trabajo*” (*Arbeit*), la persecución de la necesidad de la lógica de la cosa misma²⁸ (Ibid., p. 93-94).

Com o fortalecimento de uma leitura sob a ótica política da **Dialética do Esclarecimento**, a relação entre forma e conteúdo ali tecida dotou as considerações críticas da obra com ares de impotência. Isso é semelhante ao que acontece quando uma obra de arte é deslocada do contexto de sua produção, ou seja, tal desarticulação incita, nas palavras de Benjamin, uma forma “fraudulenta” da construção do símbolo:

O que chama a atenção no uso vulgar do termo [profundidade] é que esse conceito, que aponta imperiosamente para a indissociabilidade de forma e conteúdo, para funcionar como uma legitimação filosófica da impotência crítica, que por falta de rigor dialético perde de vista o conteúdo, na análise formal, e a forma, na estética do conteúdo (1984, p.182).

Se na **Dialética Negativa** mimesis aproxima-se da ideia de metáfora, a **Teoria Estética** assume a noção de mimesis como comportamento adequado diante do imperativo do pensamento abordar o objeto sem dissolvê-lo, ou seja, edifica-se no sentido de frear uma compreensão autoevidente do objeto. Mimesis supõe, portanto, uma dialética efetiva entre sujeito e objeto, entendida como um trabalho intenso de constituição da subjetividade considerando o “modo de comportamento” estético da objetividade. Esta expressividade da forma da produção sustenta os processos de síntese e mediação, cujo trabalho envolve uma

²⁸ “Somente de uma forma bastante distorcida *Mímesis* pode significar a restauração de um comportamento frente à objetividade pertencente supostamente a um estágio arcaico na evolução da humanidade. Practicada em sua imediatez de nada serve. *Somente em sua reorientação é capaz de operar como correção do quid pro quo em que cai a razão instrumental*. Índicio de sua concretização e de sua reorientação na arte autêntica é para Adorno “*o trabalho*” (*Arbeit*), a perseguição da necessidade da lógica da coisa mesma” (Tradução nossa).

transformação de sentido, que leva não somente ao aprofundamento da compreensão da narrativa, mas também ao fortalecimento do processo (auto)formativo. Neste sentido, o trabalho de síntese e mediação exigido no tratamento com os mitos confere a estas narrativas o caráter metafórico que lhes assegura o direito de participação nas discussões das questões contemporâneas.

Para isso, é preciso ir além do entendimento do mito como expressão invariável, pré-lógica, que foi substituída por formas racionais de compreensão do mundo. Conforme o estudo de Vernant, esta passagem do mito ao pensamento racional deu-se em um período bem específico, quando cada mito realizava seu próprio afastamento do vivido e produzia uma configuração interpretativa, uma narrativa:

Ora, para o helista que é Marcel Detienne, a análise precisa da cultura grega, entre os séculos VI e IV antes de nossa era, quando *mythos* para lentamente a opor-se a *lógos*, impõe um quadro muito diferente da imagem que geralmente temos do mito. Para os gregos daquele período, *mythos* não designa, como supomos, a lenda dos deuses e dos heróis. O termo não se refere a um gênero literário particular, ou a um tipo de relato, ou a uma forma qualquer de narrativa cujas fronteiras balizaria; multiforme como Proteu, ele se aplica às realidades mais diversas: teogonias, cosmogonias, gesta dos heróis, claro, mas também fábulas, genealogias, contos da carochinha, moralidades, provérbios, sentenças tradicionais (2002, p. 290).

Assim, mesmo os mais antigos mitologemas que conhecemos são construções culturais, tentativas humanas de realizar sínteses da multiplicidade de percepções proporcionada pela atividade empírica. Ou seja, embora com outros paradigmas para a elaboração linguística, especialmente vindos da natureza, os mitos eram formas de incorporar na linguagem elementos do efêmero ou da experiência sensível como condição para a ampliação dos processos de entendimento. Estes relatos comportam, portanto, desde a sua origem, a dimensão do ficcional, cujos estudos posteriores relacionam ao que entendemos hoje por religião ou ainda por literatura.

Porém, na própria literatura escrita, a palavra guarda um caráter racional-demonstrativo e é justamente a partir desta exigência que a contraposição *mythos* e *logos* se instaura. Ou seja, da tradição oral e das criações poéticas livres à redação

em prosa e à linguagem abstrata dos filósofos não apenas um outro modo de expressão se constitui, mas uma nova forma de pensar o mundo.

Renunciando voluntariamente ao dramático e ao maravilhoso, o *logos* situa sua ação sobre o espírito num nível diferente do da operação mimética (*mimêsis*) e da participação emocional (*sympatheia*). Ele se propõe estabelecer o verdadeiro após investigação escrupulosa e de anunciá-lo segundo um modo de exposição que, pelo menos de direito, só apela para a inteligência crítica do leitor. É apenas quando revestiu-se, assim, de uma forma escrita que o discurso, despojado de seu mistério ao mesmo tempo que de sua sugestão, perdeu o poder de se impor a outro pelo constrangimento, ilusório mas irreprimível da *mimêsis*. Por ali o discurso muda de estatuto; torna-se coisa comum no sentido que os gregos davam a esse termo no vocabulário político: não é mais o privilégio exclusivo de quem possui o dom da palavra; pertence igualmente a todos os membros da comunidade (VERNANT, 1999, p. 175).

Com efeito, ainda se tem uma atitude de desconfiança frente aos mitos, conforme expõe Blumenberg, por dois motivos, pela angústia sentida na falta de fundamentações e pelo não reconhecimento de estruturas racionais em narrativas não fundamentadas:

Todo orden basado en algo no fundado se hace sospechoso si es presentado como una exigencia de sumisión a lo no susceptible de fundamentación, convirtiéndose así en crisol de nuevas angustias. Puede ser razonable no ser razonable hasta lo último. Pero como modo de expresión de este estado de cosas el mito es demasiado peligroso, ya que no puede proporcionar una claridad palmaria de sus implicaciones de índole pragmática. Si fuere posible, no se debería “dar cabida” al mito. Por otro lado, la racionalidad es, con demasiada facilidad, destructiva cuando no reconoce la racionalidad de lo no-fundado y cree poderse permitir una euforia de fundamentaciones²⁹ (2003b, p. 180).

No campo empírico, onde a exigência da prática é indubitável inclusive como forma de autoconservação humana, são moralmente aceitáveis as coisas que possuam claramente uma finalidade. Nestes termos, entendendo a insuficiência das construções míticas como relação mimética gratuita com o mundo, o trabalho da

²⁹ “Toda ordem embasada em algo não fundado se faz suspeita se é apresentada como uma exigência de submissão ao não suscetível de fundamentação, convertendo-se em um caldeirão de novas angústias. Pode ser razoável não ser razoável até o fim. Mas como modo de expressão deste estado de coisas o mito é muito perigoso, já que não pode proporcionar uma luz clara de suas implicações de índole pragmática. Se fosse possível, não se deveria “dar cabo” ao mito. Por outro lado, a racionalidade é, com muita facilidade, destrutiva quando não reconhece a racionalidade do não-fundado e acredita poder se permitir uma euforia de fundamentações” (Tradução nossa).

filosofia tradicional configurou-se em por fim ao mito, o que se constituiu em uma metáfora para tornar aceitável apenas aquilo que pudesse ser fundamentado em uma verdade *a priori* estabelecida. Neste trabalho discriminatório, muitas atividades humanas – a elaboração conceitual do conhecimento, por exemplo - são afastadas do seu potencial mimético, de prazer absoluto, e aquelas que não se submetem aos processos de abstração são entendidas como supérfluas, travestidas, por vezes, como fenômenos naturais – as emoções, o espanto, a intuição, por exemplo.

Esa autoconciencia de la filosofía - o, mejor, de los historiadores de la filosofía - se ve contradicha por el hecho de que la labor de acabar con el mito se vuelva a realizar una y otra vez como una metáfora del propio mito. Hacer del principio de la razón insuficiente en el *acte gratuit* la idea central de la Estética significa justamente su mitificación, que es lo que ha hecho, más o menos, el “genio”. El propio mundo tiene que convertirse en la cosa menos fundada para que tolere - a su lado, dentro de sí, contra sí mismo - otros mundos igual de injustificables. Sólo en un universo presidido por la falta absoluta de obligatoriedad se alza el objeto estético contra todo lo otro³⁰ (BLUMENBERG, 2003b, p. 665).

Na figura do gênio, entende-se que a compreensão da realidade pode se fazer distante do contato com a empiria, ele prescinde dessa relação intensa já que possui elevada capacidade de abstração, destacando-se dos demais homens, ao mesmo tempo em que se torna um ideal inatingível, mítico. A crítica adorniana à relação não intencional entre o gênio e a objetividade está justamente no sentido de preservar a espontaneidade da experiência estética e a participação da objetividade neste processo.

Ao analisarem a trajetória da racionalidade, Adorno & Horkheimer já mencionavam esta dificuldade de mediação, afirmando que novamente o homem recai no mito, pois, à medida que ele progride no campo tecnológico e científico, perde seu potencial libertário e retorna ao estado de servidão do controle externo. Por isso, os filósofos se contrapõem à ideia de que a racionalidade se estruturou

³⁰ “Essa autoconsciência da filosofia - ou, melhor, dos historiadores da filosofia – é vê contrariada pelo fato de que o trabalho de acabar com o mito volta a se realizar uma vez ou outra como uma metáfora do próprio mito. Fazer do princípio da razão insuficiente na *acte gratuit* a ideia central da Estética significa justamente sua mitificação, que é o que tem feito, mais ou menos, o “gênio”. O próprio mundo tem que se converter em algo menos fundado para que tolere - ao seu lado, dentro de si, contra si mesmo - outros mundos igualmente injustificáveis. Somente em um universo presidido pela absoluta falta de obrigatoriedade se eleva o objeto estético contra todo aquele outro” (Tradução nossa).

como força de contrapeso ao mito já no prefácio do livro **Dialética do Esclarecimento**, afirmando: “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (1985, p. 15).

Podemos entender este alerta no sentido de que o problema central não está nos processos estéticos cuja relação com a objetividade aguça, mas em entender que existe neste mundo objetivo uma necessidade de fundamentações. Esta necessidade é marcada pelos interesses de uma subjetividade dominadora, contornada deste modo em função de unilateralizar-se em sua dimensão cognitiva. No momento em que as reivindicações por diferenças e a fluidez das atividades humanas são cada vez mais visíveis, o caráter estandardizado da racionalidade mostra seus limites de alcance, abrindo caminho para que manifestações da ordem do sensível sejam consideradas nos processos de construção do conhecimento. Enquanto metáfora, a mitologia contribui para a reelaboração do sujeito e também da realidade.

Se o entendimento do mito enquanto esquema pré-racional conduz a uma relação antiga com o mundo, legitimadora do divino e do mundano, como narrativa metafórica, assume-se seu caráter estético, ficcional, e por consequência uma instância possível para a compreensão do outro: “Frente al mito, el pensamiento se encuentra en una situación que aquí coincide con la que tiene frente a la ‘metáfora absoluta’: se tiene que contentar con ella, aunque no satisfaga su pretensión”³¹ (BLUMENBERG, 2003a, p. 167). Além do seu sentido literal, a mitologia guarda enigmas que ainda hoje motivam o homem a buscar evidências do que permanece ou já foi superado daquela experiência arcaica com a natureza. Assim, os mitos resistem às formas literais da conceptualidade, expressando seu potencial no âmbito da racionalidade à medida que seus elementos são reapropriados enquanto metáforas mobilizadoras do pensamento para interpretar as relações contemporâneas entre homem e realidade. Contudo, conforme alerta Blumenberg, é preciso ter em vistas as dificuldades que este trabalho envolve:

³¹ “Frente ao mito, o pensamento se encontra em uma situação que coincide com a que tem frente à ‘metáfora absoluta’: tem que se contentar com ela, ainda que não satisfaça sua pretensão” (Tradução nossa).

La elaboración del mito encierra la sospecha de que su propio éxito implica, al mismo tiempo, la pérdida de una certeza que antes se tenía. No hay otro modo de recordar el mito que elaborándolo; pero tampoco ningún otro éxito de esa elaboración del mito que no pase por alegar la última posibilidad que cabe de tratar con él, arrojando el peligro de ser contradicho por esa última y renovada posibilidad, o de que le sean achacadas las consecuencias de las exigencias aún no saldadas³² (BLUMENBERG, 2003b, p. 668).

Desta forma, refletir acerca das relações entre a empiria e sua conceptualidade tendo as imagens da mitologia como linha narrativa condutora requer cuidados redobrados, pois mexe com certezas já consolidadas nos campos epistemológico e filosófico.

Ao mesmo tempo em que a arte moderna tem focado em maior força a linguagem mimética, conforme diagnostica o próprio Adorno, a imagem metafórica tem se tornado um caminho privilegiado para repercutir as transformações do mundo contemporâneo. No campo filosófico, as metáforas servem de instrumento para a reflexão objetiva, pois, ao mesmo tempo em que viabiliza a transcendência dos limites imanentes ao pensamento conceitual, permite que este trabalho abstrato possa responder à intuição de modo não estandardizado.

Além disso, quando se trata de um construto artificial de enunciados, cujos pontos de partida diferem sobremaneira, como é o caso de nosso campo de investigação empírico, discutido no próximo capítulo, a construção de uma metáfora pode contribuir para configurar o horizonte representativo deste conjunto conceitual. Neste sentido, Blumenberg argumenta:

La metafórica puede también estar en juego allí donde lo único que se presenta son enunciados terminológicos que, sin embargo, si no se toma en consideración una imagen directriz en la que se inducen y “leen”, no pueden comprenderse en su completa unidad de sentido³³ (2003a, p. 141).

³² “A elaboração do mito encerra a suspeita de que seu próprio êxito implica, ao mesmo tempo, a perda de uma certeza que antes se tinha. Não há outro modo de recordar o mito que o elaborando; mas tampouco há nenhum outro êxito dessa elaboração do mito que não passe por alegar a última possibilidade que cabe de tratá-lo, enfrentando o risco de ser contrariado por essa última e renovada possibilidade, ou de que lhe sejam atribuídas as consequências de exigências ainda não cumpridas” (Tradução nossa).

³³ “A metáfora também pode estar em jogo ali onde o único que se apresenta são enunciados terminológicos que, no entanto, se não se leva em consideração uma imagem diretriz na qual se induzem e “leem”, não se pode compreendê-los em sua completa unidade de sentido” (Tradução nossa).

Ao construir um plano de leitura possível, os elementos da imagem compõem o que Blumenberg chama de “metáfora de fundo”, capaz de abranger as configurações da realidade anteriores à compreensão conceitual. É importante ressaltar que uma abordagem imagética não tem por objetivo circunscrever um modelo fechado de interpretação, pois, uma vez figurada, outras imagens podem surgir para reforçar ou ampliá-lo. Porém, em se tratando de um entendimento hermenêutico – seja de um construto conceitual, seja de uma realidade -, é preciso tomar o cuidado para vislumbrar de diferentes ângulos o objeto empírico, estabelecendo uma constelação racionalmente justificada entre seus elementos e o modelo metafórico que dá suporte com a finalidade de realizar um empreendimento profícuo em termos de conhecimento. Nas palavras de Blumenberg:

La metáfora exige una interpretación funcionalmente orientada de todos sus momentos; contravenir esa norma supone que decaiga en *alegoría*, en la que las ruedas del carro de una diosa cualquiera pueden significar las cuatro virtudes cardinales y cosas por el estilo³⁴ (Ibid., p. 246).

Diferente da construção alegórica – em que todos os termos são tomados em um sentido figurado -, na construção metafórica, ocorre uma inversão do funcionalismo dos elementos, introduzindo uma dissimetria na relação de conveniência que produz, mantendo, porém, nesta transferência uma referência ao contexto original como indício do caminho associativo realizado:

É possível, com efeito, que o enunciado metafórico seja precisamente aquele que mostra com clareza a relação entre referência suspensa e referência revelada. Do mesmo modo que o enunciado metafórico é aquele que conquista seu sentido como metafórico sobre as ruínas do que se pode chamar, por simetria, sua referência literal. Se é verdade que é em uma interpretação que sentido literal e sentido metafórico se distinguem e se articulam, é também em uma interpretação que, graças à suspensão da denotação de primeira ordem, é liberada uma denotação de segunda ordem, propriamente a denotação metafórica (RICOEUR, 2000, p. 338-339).

³⁴ “A metáfora exige uma interpretação funcionalmente orientada de todos seus momentos; infringir essa norma supõe-se recair na *alegoria*, na qual as rodas do carro de uma deusa qualquer podem significar as quatro virtudes principais e coisas do gênero” (Tradução nossa).

Diferente da perspectiva política do enfoque na relação entre mito, trabalho e dominação, assumida na **Dialética do Esclarecimento**, e também dos processos de produção e participação da arte na racionalidade, tratados na **Teoria Estética**, a **Dialética Negativa** discute os elos entre os momentos estéticos e os momentos racionais, abordando a mimesis como uma espécie de protonarrativa da relação de afinidade entre sujeito e objeto. É esta relação epistemológica, estabelecida na multiplicidade, que caracteriza a dimensão estética da formação humana e que o presente trabalho de tese enfoca, no sentido de aproximar a ideia de formação do campo da docência em uma compreensão não estandardizada, ressaltando os elementos narrativos tecidos no campo da cultura.

Neste sentido, no próximo capítulo, aproveitamos essa dimensão expressiva da linguagem para tecer uma compreensão acerca das imagens da docência veiculadas nos discursos contemporâneos da educação, visando o horizonte de uma racionalidade docente não deformada. Para isso, vamos empreender uma compreensão hermenêutica sobre questões angulares da formação docente de modo a estabelecer relações com a perspectiva negativa da dialética. Esta leitura sobre a complexidade do campo da formação docente será realizada a partir do mapeamento de imagens espargidas no contemporâneo sobre a docência. Tais imagens reverberam as diferentes formas de compreender a formação e a racionalidade docente e constituem-se de modo semelhante às constelações conceituais que Adorno se refere. A edificação de imagens da docência diz respeito, portanto, a uma tentativa de fortalecer as dimensões éticas e estéticas da formação docente através da instância expressiva da linguagem pedagógica, focando, assim, o que há de específico na docência.

CAPÍTULO III

A DIALÉTICA NEGATIVA E A DIMENSÃO ESTÉTICA DA FORMAÇÃO: PERFORMANCES DA DOCÊNCIA

No contemporâneo, a estética³⁵, para além da teoria da arte e do belo, está presente na cultura como a dimensão que relaciona de forma diversa as manifestações humanas, atribuindo sentido, mas também instigando a constituição de novos significados. Nesta perspectiva, a estética pode ser entendida como estesia (os dois termos derivam do grego, *aisthesis*), dizendo respeito à sensibilidade, à faculdade de sentir. Assim, a estética expressa sua presença, de forma ampliada, ao ligar as experiências particulares às manifestações universais, realizando uma síntese e produzindo afinidades entre os elementos da pluralidade da vida. A linearidade moderna mostrou ser capaz de organizar uma história universal, ainda que para isto tenha desconsiderado algumas expressões humanas. Ao reconsiderar a estética como integrante da racionalidade humana, é possível criar mecanismos de percepção das diferentes formas de expressar as múltiplas dimensões humanas. Na educação, além de fornecer oportunidades de interpretação para o conhecimento produzido, a estética subsidia a reflexão filosófica do estatuto pedagógico, desbanalizando imagens recorrentes acerca da relação teoria/prática, professor/aluno, conhecimento científico/senso comum, sujeito/objeto, escola/realidade, entre outras polarizações construídas. Enfocando um jogo em que a historicidade das afinidades possibilita vislumbrar os limites entre essência e aparência, a **Dialética Negativa** de Adorno possui um profundo caráter estético, pois considera essas relações de mediação como oportunidades de conhecer e preservar a multiplicidade ao mesmo tempo.

³⁵ Estética, em seu sentido clássico, assim como foi entendido por Baumgarten no século XVIII, refere-se à teoria da arte e às experiências com o belo.

Se as ideias são signos negativos, conforme aponta Adorno, a tarefa da filosofia é a expressão daquilo que compõe o entendimento do objeto, bem como do que está em sua base. O pensamento somente adquire um sentido ao ser expressado linguisticamente, quando também produz novas imagens que tornam a alimentar o pensamento: “A expressão não é nenhum fim em si mesmo levado a termo à custa do que é expresso, mas o subtrai à inessência coisal, por sua parte objeto de crítica filosófica” (ADORNO, 2009, p. 24). Forma e conteúdo perfazem, portanto, um trabalho intenso na perspectiva de expressar a singularidade do objeto e suas interferências na produção do conhecimento.

De sua parte, Merleau-Ponty explica que a linguagem está amparada em uma experiência expressiva iniciada com uma intenção de produzir um significado, cujo destino é a palavra. Entre a elaboração de significado e a palavra existe um vazio que busca a completude no momento em que a intenção volta-se para a expressão:

A intenção significativa em mim (como também no ouvinte que a reencontra ao me escutar), mesmo que deva em seguida frutificar-se em “pensamentos”, no momento é apenas um vazio determinado a ser preenchido pelas palavras – o excesso do que quero dizer sobre aquilo que é ou já foi dito (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 134).

São inúmeros os influxos que permeiam a linguagem e que, com a expressão, podem modificar a ordem das coisas preexistentes. A dimensão expressiva da linguagem refere-se, assim, ao modo pelo qual o significado consegue se exprimir, ultrapassando as fronteiras do visível e do dizível. Duarte lembra que Adorno, ao rebater a posição de Wittgenstein (“do que não se pode falar, deve-se calar”), era contundente sobre o interesse da filosofia em “insistir na possibilidade de dizer o indizível” (2007, p. 19). Em outro estudo, Duarte expõe exatamente um trecho extraído de um conjunto de palestras, sob o título **Terminologia Filosófica**, proferidas por Adorno em Frankfurt no verão de 1962 e no inverno de 1962-1963, bem na época em que o filósofo escrevia a **Dialética Negativa**:

Acredito, porém, que essa famosa proposição de Wittgenstein é, espiritualmente, de uma vulgaridade indescritível, porque nela passa-se ao largo daquilo com o que a filosofia principalmente tem a ver: é exatamente o paradoxo desse empreendimento de, com os meios do conceito dizer aquilo que, com os meios do conceito, não se deixa dizer. Isso é apenas possível

pelo médium da linguagem, que faculta, simultaneamente, fixar os conceitos e também modificá-los através do valor relativo que ela lhes atribui (Apud DUARTE, 1997, p. 175).

Com efeito, este capítulo tem como objetivo realizar uma discussão acerca das imagens de docência espargidas no contemporâneo, discutindo a interpenetração entre o momento conceitual e o imagético-expressivo assumida na práxis, bem como avaliar em que medida tais imagens se relacionam ao projeto subjetivista moderno ou à virada paradigmática para a materialidade proposta por Adorno. Para isso, vamos inicialmente apresentar um mapeamento sobre as imagens de docência presentes nos textos apresentados no GT 17 da ANPEd, procurando evidenciar os elementos basilares da formação docente em sua relação com os aspectos teóricos e culturais constituídos. As constelações conceituais que estes textos sustentam estão carregadas de uma linguagem expressiva de modo que podem corroborar para fortalecer as dimensões éticas e estéticas da docência e suas performances contemporâneas.

No caminho de análise dos textos selecionados para este estudo, a percepção da expressividade da linguagem ali presente permite a exploração do sentido dos apontamentos acerca da docência, de modo que os elos históricos das narrativas se explicitassem. A tentativa de enfatizar o caráter estético da formação situa-se justamente na organização constelar em torno desta conceptualidade, referidas aqui nas imagens de “professor Prometeu” e de “professor Hércules”. Portanto, estas formas, em seu sentido enfático, sustentam a análise do conteúdo (a questão da formação), do mesmo modo que o conteúdo apoia os contornos das formas (as imagens da docência).

Depois, vamos discutir acerca do sentido que a virada para a objetividade pode assumir na relação entre teoria e prática, um dos eixos centrais da formação docente, assim como nas diferentes compreensões de docência e suas *performances* na prática pedagógica. Por fim, abordamos a forma como “professor Prometeu” e “professor Hércules” posicionam-se perante a construção do conhecimento, enfatizando o caráter cultural da formação. Deste modo, procuramos compreender em que sentido caminham as atuais configurações da docência e a medida que este campo é marcado pelos momentos objetivo e subjetivo, bem como evidenciar as possibilidades que uma crítica imanente tem para realocar a dimensão

estético-expressiva da racionalidade como ponte importante ao livre trânsito do professor por entre as produções e interpretações da cultura.

3.1 Imagens da docência e suas performances

A instância expressiva da linguagem que permeia as reflexões sobre o fazer pedagógico alimenta, em alguma medida, a formação de imagens da docência, constituindo-se a preocupação com esta *performance* num campo promissor de discussão da Filosofia e da Educação. Como diz Nóvoa, baseado nos estudos de Postman, trata-se de compreender que “a educação pública depende da adoção de narrativas partilhadas e da recusa de narrativas que conduzam à alienação ou à separação” (2006, p. 23). Tentando contribuir na autocompreensão da educação e da filosofia sobre as configurações que a docência tem assumido como *performances* da profissão, tomamos neste estudo as figuras de Prometeu e Hércules para pensar os pressupostos que permeiam o construto de textos selecionados no GT 17 (Filosofia da Educação) da Anped. O intuito, portanto, é conhecer e sistematizar melhor esta produção no sentido do autoesclarecimento pedagógico, ressaltando as dimensões filosóficas da formação docente. A partir daí, talvez seja possível delinear algumas possibilidades para a ampliação do conceito de formação, imputando, desse modo, uma interlocução mais intensa entre os campos da Filosofia da Educação e da Formação de Professores e revigorando as forças do pensar e do fazer na Educação.

Nas últimas edições da ANPEd, a temática da formação tem adquirido bastante expressividade no GT 17, sendo inclusive, enfocada como discussão central dos trabalhos encomendados em três anos consecutivos³⁶. Considerando este importante espaço de discussão sobre as pesquisas realizadas no Brasil, o estudo que apresentamos a seguir faz um mapeamento dos textos selecionados no

³⁶ Em 2009, a solicitação para apresentar um estudo sobre o tema da “formação” foi feita a Dermeval Saviani (UNICAMP) e Newton Duarte (UNESP), cujo título do trabalho foi “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica”; em 2010, a apresentação do trabalho sobre formação foi realizada por Hans-Georg Flickinger (Universidade de Kassel – Alemanha), com o título “A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na sociedade contemporânea”; já em 2011, foi Sílvio Gallo (UNICAMP) quem apresentou o trabalho intitulado “Educação e acontecimento: para além da utopia formativa”.

período de 2007 a 2010, buscando enfocar aqueles cujo objeto de análise é explicitamente a “formação”. Realizadas na fronteira entre Filosofia e Educação, estas produções focalizam justamente aquilo que é nuclear na docência, bem como o arcabouço conceitual que lhe sustenta, contribuindo para pensarmos o caráter estético-expressivo da formação docente. O recorte dos trabalhos que compõe a nossa pesquisa constitui-se da seguinte forma:

Reunião Anual ANPEd	Total de trabalhos selecionados no GT 17	Trabalhos com o foco na temática “Formação”
30ª edição/2007	18	06
31ª edição/2008	11	06
32ª edição/2009	11	05
33ª edição/2010	12	06
TOTAL	52	22³⁷

Quadro 1: Localização dos trabalhos que compõem a amostra no montante das produções do GT 17 (Filosofia da Educação) da ANPEd.

3.1.1 O “professor Prometeu”: a assunção das narrativas modernas

A virada do sagrado para o profano, aliada à autoridade intelectual, dotou a sociedade moderna de novos padrões racionais e críticos. Segundo Goergen (2001), a fé na narrativa da salvação, existente desde a antiguidade, é modernamente entendida como emancipação, agregando-se agora a ativa participação do homem na busca por novas formas de entendimento e organização. Ou seja, a emancipação só se efetiva, segundo o pensamento moderno, pela intervenção do homem no mundo natural e social, transformando-o através das ciências e das tecnologias. Dessa maneira, a modernidade recuperou os valores gregos das potencialidades da

³⁷ Embora se propondo a discutir a temática da formação, o texto **Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação**, apresentado por Maiane Liana Hatschbach Ourique na 33ª edição da ANPEd, não faz parte desta amostra. Isto porque ele contém uma abordagem inicial das análises acerca das imagens de docência vigentes que fazemos no presente trabalho de tese.

razão para assentar a narrativa do progresso como *telos* da história e alimentar a visão de um futuro glorioso no qual se esgota todo o sentido do passado. Neste projeto, a tarefa de trazer o homem a si é da educação, assegurando-lhe sua essência educável por formas de adaptação ou transformação da sociedade.

Esta compreensão da educação/formação está presente em 09 dos 22 trabalhos que compõem a amostra referida sobre a discussão da temática da formação no GT 17 da ANPEd, conforme mostra o quadro 2:

Reunião Anual ANPEd	Título	Autor (es)
30ª edição/2007	Hegel: o conceito de Freiheit fundamentando a noção de Bildung	André Ferreira
	Filosofia e formação humana	Marcos Antônio Lorieri Cleide R. Silvério de Almeida Elaine Dal Mas Dias Izabel Petraglia
	Teoria crítica, formação estética e educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo	Werner Markert
31ª edição/2008	Educação, cultura e cidadania	Paulo César Nodari
	Arte e formação humana em Lukács e Vigotski	Newton Duarte
	Educação, paranóia e semiformação	Sinésio Ferraz Bueno
32ª edição/2009	O conhecer e o educar em Platão: a anamnesis apresentada no “Menon” como condição de possibilidade da Paidéia apresentada na “República”	André Ferreira
33ª edição/2010	Pragmatismo e filosofia da práxis: projetos em disputa na sociedade e na educação docente	Diego Jorge Ferreira
	Humanismo, verdade e formação na ontologia fundamental de Martin Heidegger	Homero Luís Alves de Lima

Quadro 2: Textos que contribuem na configuração da imagem de “professor Prometeu”.

Estes textos, em alguma medida, contribuem para manter em um plano metafísico o sentido da educação e o papel do professor como guia que ilumina o

caminho certo rumo à emancipação plena dos alunos. A partir de uma leitura hermenêutica desses trabalhos, uma perspectiva imagético-expressiva pode indicar que tais reflexões sobre a formação delineiam a docência como atividade viabilizadora de “soluções” para os problemas sociais contemporâneos. De alguma maneira, estes estudos revigoram princípios cartesianos para orientar a ação docente no sentido da confiança no método para se chegar ao conhecimento irrefutável, verdadeiro. Isso se confirma por diferentes vias, seja a partir da discussão sobre o conceito de formação, seja a respeito do papel do professor e/ou dos alunos ou ainda acerca do porquê educar, levando em considerando as demandas contemporâneas – novas tecnologias, novas configurações de família e de escola, etc. Mesmo com diferentes referenciais teóricos, estes textos manifestam a centralidade da figura docente na aquisição da consciência sobre o mundo para, conseqüentemente, a conquista de melhores condições de viver nele. Para compreendermos melhor os elementos que compõem a expressividade deste modelo formativo, vamos aproximá-lo por analogia com a figura mitológica de Prometeu - que aparece pela primeira vez nas obras de Hesíodo (**Teogonia** e em **Os Trabalhos e os Dias**)³⁸ e, posteriormente, na tragédia **Prometeu Acorrentado** de Ésquilo³⁹ - para, então, configurarmos as tarefas que comportaria a racionalidade docente neste contexto.

Filhos de Jápeto e Clímene, Prometeu e Epimeteu foram incumbidos de fazer o homem e todos os outros animais da terra, assegurando-lhes todas as faculdades necessárias à sua preservação. Epimeteu encarregou-se da obra e Prometeu de examiná-la, depois de pronta. Dessa maneira, Epimeteu tratou de atribuir a cada animal dons variados – como por exemplo coragem, força, rapidez, sagacidade; asas a um, garras a outro. Quando, porém, chegou a vez do homem, que tinha de

³⁸ Na **Teogonia**, Prometeu tem como principal característica sua *mêtis*, ou seja, sua astúcia, inteligência e pela sua *doliê techné*, sua arte de embuste. Em **Os Trabalhos e os Dias**, essa *mêtis* feita de astúcia providente vem acompanhada da ausência de *mêtis* em Epimeteu, o qual compreende as coisas sempre posteriormente, deixando-se enganar. Prometeu e Epimeteu, assim, compõem a união dos opostos e complementares - da providência sutil e da irreflexão estúpida – que caracteriza a condição humana (cf. VERNANT, 1999, p. 155).

³⁹ São várias as versões deste mito, que começam a surgir, sobretudo, a partir do sec. XVIII: para exaltar o indivíduo, Goethe coloca Prometeu como um “modelador dos homens”; o drama lírico **Prometheus Unbound**, de Shelley, considerou Prometeu um “autêntico apóstolo da liberdade”; Edgar Quinet, no drama **Prométhée**, apresenta uma versão cristã do mito; no poema épico **Prometheus und Epimetheus**, de Spitteler, aparece a oposição psicológica entre os dois Titãs irmãos e uma análise psicanalítica do mito; no final do sec. XIX, Roger Dumas esboça Prometeu como a personificação da razão (cf. SOTTOMAYOR, 2004).

ser superior a todos os outros animais, Epimeteu já havia gasto todos os seus recursos e nada mais restava. Perplexo, recorreu a seu irmão Prometeu, que, com a ajuda de Minerva, subiu ao céu e roubou uma fagulha do fogo divino para dar ao homem. Isto atrai a ira de Zeus, que o condena a ficar acorrentado a um penhasco e ter seu fígado devorado diariamente por uma águia. Para Epimeteu, Zeus enviou Pandora com uma caixa nas mãos e, quando Epimeteu a abriu, espalhou todos os males sobre a Terra.

Brandão (1991) comenta que Hesíodo, no mitologema das Cinco Idades, relaciona o mito de Pandora à lei do trabalho.⁴⁰ Foi com Pandora que a degradação da humanidade começou. Até então a raça humana vivia tranquila, longe do mal, da fadiga e das doenças. Com a disseminação de todas as desgraças e calamidades, que passaram a assolar a humanidade, restou porém ao homem a esperança – ainda presa na caixa. Do mesmo modo que Epimeteu optou por abrir a caixa de Pandora, aceitando-a como esposa e ignorando o alerta de Prometeu sobre recusar qualquer presente ofertado por Zeus, a vida não é somente infortúnio, pois existe a possibilidade da escolha entre o bem e o mal. Modernamente, a esperança pode ser aproximada da ideia de lutar para a transformação do mundo em um lugar melhor para se viver.

Prometeu significa etimologicamente “o que é previdente” e, dando ao homem o fogo como instrumento capaz de controle sobre a natureza, o titã assevera-lhe a possibilidade de transformá-la em utensílios de captura e proteção (fundição de metal, aquecimento, afastamento dos inimigos, por exemplo) e em bom alimento (pelo cozimento e eliminação de patologias). Desse modo, o homem adquire ingerência sobre sua vida e preservação, sendo o fogo também símbolo de

⁴⁰ Brandão explica que a narrativa de Prometeu e Pandora configura duas faces de uma mesma moeda, a miséria humana na Idade de Ferro: “A necessidade de sofrer e batalhar na terra para obter o alimento é igualmente para o homem a necessidade de gerar através da mulher, nascer e morrer, suportar diariamente a angústia e a esperança de um amanhã incerto” (1991, p. 177-178). Também Vidal-Naquet, ao estudar a obra de Hesíodo, relaciona as figuras de Prometeu e Pandora. Esta se refere ao sacrifício/presente enviado aos homens em função do fogo roubado por Prometeu, ao mesmo tempo em que, tratando-se do sacrifício como um ato culinário, a posse do fogo é necessária para a sua refeição: “A função do fogo é ao mesmo tempo complementar e oposta à do sacrifício. Digamos numa palavra que ela define as relações do homem com a natureza selvagem” (In: VERNANT & VIDAL-NAQUET, 2005, p. 104). Assim, o destino do homem está traçado, junto da “geração maldita das mulheres”, a portadora da sexualidade, e somente o trabalho no campo pode salvá-lo, contê-lo de seus instintos.

inteligência e autoconsciência do próprio existir. Na tragédia de Ésquilo, Prometeu se diz responsável por possibilitar que o homem veja o mundo:

Antes de mim, eles viam, mas viam mal; e ouviam, mas não compreendiam. Tais como os fantasmas que vemos em sonho, viviam eles, séculos a fio, confundindo tudo. Não sabendo utilizar tijolos nem madeira, habitavam como as prósperas formigas, cavernas escuras cavadas na terra. Não distinguiram a estação invernal da época das flores, das frutas, e da ceifa. Sem raciocinar, agiam ao acaso, até o momento, em que eu lhes chamei a atenção para o nascimento e ocaso dos astros. Inventei para eles a mais bela ciência, a dos números; formei o sistema do alfabeto, e fixei a memória, mãe das ciências, alma da vida. Fui eu o primeiro que prendi os animais sob o jugo, a fim de que, submissos à vontade dos homens, lhes servissem nos trabalhos pesados. Por mim, foram os cavalos habituados ao freio, e moveram os carros para as pompas do luxo opulento. Ninguém mais, senão eu, inventou esses navios que singram os mares, veículos alados dos marinheiros. Pobre de mim! Depois de tantas invenções, em benefício dos mortais, não posso descobrir um só meio para pôr fim aos males que me torturam (ÉSQUILO, 2004, p. 37-38).

Analogamente às mudanças que Prometeu possibilitou ao homem impetrar no mundo, na modernidade, o fogo divino capaz de trazer “consciência”, “emancipação” e “cidadania” é alastrado pelo professor. Neste sentido, o lema burguês de que o homem é moldável e a sociedade transformável significou para a ação docente sua extrema expansão. A docência assume, assim, a tarefa de implementação do próprio projeto da modernidade, haja vista as narrativas reguladoras do processo pedagógico. Segundo Hermann, o pensamento moderno “apostou, como nenhuma outra época, no projeto educativo. Individualidade, consciência, responsabilidade moral e identidade do eu passaram a ser as categorias centrais do discurso pedagógico, decorrentes de uma certa compreensão sobre a natureza humana” (1999, p. 17).

Neste contexto, o trabalho de constituição do mundo é tomado por uma subjetividade transcendental que, em sua razão formadora, acredita na suficiência de um plano explicativo sobre a experiência para compreendê-la e nela interferir. Ao caminhar neste terreno de fundamentações, a racionalidade docente vincula-se a Parmênides, tomando como ponto de partida um modelo ontológico de construção do “verdadeiro conhecimento”, sob os auspícios do “verdadeiro professor”. O estudo de Homero Luís Alves de Lima, apresentado na 33ª edição da ANPEd, é uma tentativa de apreensão de alguns conceitos da ontologia fundamental de Martin

Heidegger, como os de “formação”, “verdade” e “ser-aí” (*Dasein*) e suas interferências no campo da Filosofia da Educação. Se a formação humanista deveria cuidar para que o homem alcançasse sua essência humana, *Paideia* e *Bildung* corresponderam à busca pela essência da verdade. O papel da formação humana seria, portanto, no sentido da retidão e do posicionamento do olhar.

Para Heidegger, a “alegoria da caverna” dá concretude plástica à essência da “formação”. No entanto, a “alegoria” não visualiza apenas a essência da formação e a transformação do homem, mas abre igualmente a visão para uma mudança na essência da verdade. Decisivo para Heidegger é que “formação” e “verdade” estão implicadas de modo essencial. Ou seja, não há uma verdadeira formação – no sentido de Platão – sem uma mudança na essência da verdade (LIMA, 2010, p. 6).

Essa mudança refere-se ao entendimento da verdade não mais como desvelamento, mas como “correção”, “adequação”, “certeza”, ou seja, a essência da verdade reside na adequação entre representação do pensamento e objeto. Para Adorno, Heidegger, ao estabelecer uma vinculação direta entre a relação eu-tu e o conteúdo metafísico, remete-se à imediatez da vida real e às armadilhas da comunicação, construindo uma filosofia incapaz de fazer frente à lógica produtiva, contra a qual ele se aviltou, pois continua a usar jargões, que não possuem força transformadora:

Heidegger ha establecido la autenticidad frente al “uno” y las “habladurías”, sin perder de vista que entre los dos tipos de lo que él denomina existenciales no hay ningún salto perfecto, incluso que se interpretan por su propia dinámica. Pero no ha previsto que lo que él llama autenticidad, una vez hecho palabra, incrementa el mismo anonimato de la sociedad de cambio contra el cual se levanta *Ser y Tiempo*. La jerga, que en la fenomenología de las habladurías, de Heidegger, se conquistó un puesto de honor, califica a los adeptos, según su opinión, de no triviales y llenos de alto sentido, del mismo modo que calma la todavía supurante sospecha de desarraigo⁴¹ (ADORNO, 1987, p. 19).

⁴¹ Heidegger estabeleceu a autenticidade frente ao “uno” e aos “falatórios”, sem perder de vista que entre os dois tipos do que ele denomina existenciais não há nenhum salto perfeito, inclusive que se interpretam por sua própria dinâmica. No entanto, não previu que o que ele chama autenticidade, uma vez feito palavra, incrementa o mesmo anonimato da sociedade de troca contra a qual se levanta *Ser e Tempo*. O jargão, que na fenomenologia dos falatórios, de Heidegger, conquistou um posto de honra, qualifica aos adeptos, segundo sua opinião, de não triviais e cheios de alto sentido, do mesmo modo que acalma ainda a inflamada suspeita de desenraizamento (Tradução nossa).

Desta forma, diz Adorno, Heidegger leva as ideologias desgastadas na realidade para o plano metafísico, como se as palavras guardassem um material puro (Ibid., p. 42), bastando a elaboração de jogos de linguagem para o homem alcançar a essência da verdade ou o sentido de sua existência. Se, na visão heideggeriana, formação e verdade estão implicadas uma na outra, como lembra o texto de Lima, podemos inferir que as narrativas modernas (emancipação, cidadania, consciência, etc.) que sustentam a docência constituiriam parte da chamada “fenomenologia do falatório”, com a função de evitar a angústia provocada pela prática educativa plural e adotar uma forma impessoal de chegar ao “verdadeiro conhecimento”. Isto porque “o falatório retira do homem a singularidade de sua existência, a possibilidade da descoberta e da surpresa. O falatório tudo conhece e tudo nivela” (ALVES, 2001, p. 81).

Acreditando na possibilidade do acesso à verdade e, por consequência, na correção das ações educacionais, o texto de Paulo César Nodari, apresentado na 31ª edição da ANPEd, é incisivo na tentativa de reconduzir os campos da **Educação, Cultura e Cidadania** - título do próprio texto - ao eixo norteador da modernidade. Esta compreensão universalizante da existência vem da interrogação sobre as questões mais profundas do homem e de sua natureza, daí emana a evidência da “singularidade própria do homem que é a de ser o interrogador de si mesmo, interiorizando reflexivamente a relação sujeito-objeto por meio da qual ele se abre ao mundo exterior” (2008, p. 1). Ao dissertar sobre a compreensão de homem e seu lugar na “cultura atual”, Nodari afirma que “a educação tem um papel fundamental e irrenunciável de formação para a cidadania” (Id. Ibid.), pois “coloca o homem em processo contínuo de gênese para a humanidade livre e responsável” (Ibid., p. 10).

Nesta relação fundacionista com o mundo, as interrogações do homem e a construção de sua subjetividade acontecem na perspectiva de alcançar plenamente a verdade, pressuposto essencial para a organização das atividades sociais. Neste sentido, o trabalho apresentado por Newton Duarte na 31ª edição da ANPEd aborda as ideias de Lukács e Vigotski, tematizando a relação entre a riqueza cultural acumulada pela humanidade e a subjetividade individual. Duarte expõe a tese de que a centralidade da pedagogia não se refere às relações entre professor e aluno ou nas relações dos alunos entre si, mas às “relações que professor e alunos

estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade” (2008, p. 3). Nesta abordagem subjetiva, o objeto possui uma verdade passível de ser apreendida pela cognição. Buscando o aporte da arte, Duarte sugere a possibilidade de reflexão sobre as mediações a serem consideradas no processo de seleção dos conhecimentos que devem compor o currículo escolar, visto que Lukács leva em conta a natureza essencialmente mediada das relações entre a vivência estética e a prática cotidiana dos indivíduos:

O mesmo pode ser dito em relação aos métodos e processos de ensino e aprendizagem. Talvez possam ser extraídas, dessa análise filosófica da vivência estética, particularmente no que se refere às relações dialéticas entre conteúdo e forma e entre aparência e essência, idéias férteis para a reflexão sobre as relações entre processo e produto na atividade educativa (Ibid., p. 7).

Convém lembrarmos aqui, conforme abordamos no capítulo anterior, que a experiência estética não é compreensível por critérios científicos ou exclusivamente racionais e, portanto, é preciso que tomemos o cuidado necessário para não cairmos na armadilha da transposição direta das formulações do campo da teoria estética para o campo da teoria pedagógica, como bem adverte Duarte em seu texto.

Na tentativa de evitar possíveis desvios do caminho seguro da construção do conhecimento, a figura do “professor guia” é uma variante do “professor Prometeu”, ou seja, daquele que sabe bem a trajetória que levaria à verdade, ao conhecimento racional, e deve conduzir seus alunos a esta finalidade. Marcos Antônio Lorieri et. al., no trabalho apresentado na 30ª edição da ANPEd, lembra a metáfora do “professor guia”, sugerida por Kant, como aquele que direciona a condução da vida e não simplesmente ministra a “educação da escola”, configurado pelo “professor mestre”. Os indivíduos, desse modo, deveriam ser dotados das habilidades necessárias à ampliação dos processos de racionalização, que conduziriam a uma melhor apreensão dos fenômenos do mundo. Subjacente a este apontamento acerca da tarefa do professor está, como bem explica Lorieri, o entendimento de formação humana como o próprio processo educativo de constituição da humanidade do homem, que não se dá sem a contribuição do campo filosófico. Neste processo, Lorieri et. al. acredita que a noção de conformação pode estar contida na perspectiva da “formação”:

O papel da sociedade e da cultura na formação aí está de alguma maneira posto. Tanto como espaço de crescimento humano, pois sem ela os indivíduos tornam-se brutos, quanto como indicadora de limites, aqui considerados necessários. Formadora, portanto nos dois sentidos: no sentido de oferecer elementos de crescimento e no sentido de conformação a certas medidas. Medidas do humano (2007, p. 12).

Com o movimento iluminista, a formação (*Bildung*) passou de uma força de produção externa para uma construção interior – mental, psíquica, espiritual -, adquirindo também o sentido de educação (*Erziehung*), o qual, com o passar do tempo, passa a predominar sobre o anterior. Este aglutinamento de sentido sofre influência das ideias de autores alemães – como Goethe, Schiller, Kant, Herder, Fichte, etc. – e tem como consequência mais imediata o fato da escola e da família serem colocadas como espaços centrais da formação humana. Sem dúvida, esta maneira de compreender a formação adquire um caráter elitista, tendo em vista que a escola, especialmente, passa a assumir a tarefa de guardar e transmitir a produção cultural acumulada aos mais jovens, institucionalizando a formação humana, ao mesmo tempo em que convalidando a condição dos excluídos ao seu acesso como indivíduos desprovidos de cultura ou de formação.⁴²

Levando em consideração a perspectiva hegeliana, Adorno tem em vista a formação enquanto autoformação do espírito humano, numa estreita relação com o que de mais caro a razão já produziu, no sentido da construção da emancipação e da autonomia intelectual. No entanto, a desconfiança de que esta possibilidade não seja mais possível, em um cenário de deformação da racionalidade e de adaptação generalizada às forças de produção, é expressa com o diagnóstico adorniano de semiformação ou de degradação dos processos formativos. Em seu impulso crítico, Adorno preocupa-se com os processos de conformação à vida real, intentando também focar as adversidades acerca do conceito kantiano de imperativo categórico, que restringe as vontades através do regramento moral e da eticidade. Nas palavras de Habermas:

⁴² Para ampliar estes apontamentos sobre o significado da cultura para o idealismo alemão ver Hell (1989), Bolle (1997).

O superego de Freud e a consciência coletiva de Durkheim foram mobilizados para iluminar o avesso ignominioso do imperativo categórico, sua falsa utilização, mas não para denunciar a vontade livre de Kant, e sim as relações repressivas que deixavam definhando esse potencial (2003, p. 22).

Ou seja, Adorno considera os mecanismos não conscientes do homem para dizer que as determinações morais ou políticas não conduzem à liberdade, como Kant previa, mas à adaptação e à obediência cega no interior das relações capitalistas. Já o trabalho de André Ferreira, apresentado na 30ª edição ANPEd, enfoca a noção hegeliana de liberdade, a qual, segundo o autor, “fundamenta a noção de *Bildung*, em que o movimento progressivo da educação ao longo da história da humanidade é uma efetivação do progresso na consciência da liberdade” (FERREIRA, 2007, p. 01). Para Hegel, o educar-se enquanto percepção da consciência-de-si dá-se pelo trabalho e pela força instigante que ele carrega, sendo, por isso, a liberdade o elemento fundante de toda a educação: “Pois, se a *Bildung* é progresso da história, se a história é progresso da liberdade, temos então que a *Bildung* é progresso da liberdade” (2007, p. 8). Assim, o fim último do progresso da racionalidade é a liberdade. A partir daí, Ferreira faz apontamentos sobre a perspectiva em que a narrativa da liberdade é incorporada à educação, seja na abordagem gramsciana, como condição de possibilidade da superação da razão capitalista (em Saviani, Cury, Nosella e outros), seja no pensamento liberal, enquanto autonomia individual, ou no pensamento fenomenológico como autodeterminação da existência (Antônio Rezende e Joaquim Severino, por exemplo).

Perfazendo um caminho diferente, em outro texto, apresentado na 32ª edição da ANPEd, André Ferreira aborda o conceito de *anamnesis* de Platão como uma condição para a *Paideia*:

É por que a virtude pode ser apreendida em sua verdade que podemos propor um processo educativo que vise formar o homem plenamente virtuoso. Por sua vez, a percepção verdadeira da virtude é possibilitada pela *anamnesis*, sem a qual impossibilitado estaria o próprio processo de formação ética da polis (2009, p. 1).

A partir de apontamentos platônicos, o texto de Ferreira sugere a possibilidade de aprendizagem da virtude, em sua verdade, como proposta de um

processo educativo para formar o homem plenamente virtuoso, isto é, uma educação voltada para a formação do cidadão ético. De todo modo, diante da pluralidade que permeia o contemporâneo, podemos indagar aqui se a aprendizagem da virtude, da cidadania, da liberdade e/ou da emancipação seriam ferramentas suficientes para a vida na sociedade contemporânea? Quais seriam as habilidades que garantiriam o êxito dos processos de liberdade de pensamento e expressão? Ainda, quais dispositivos o professor dispõe para viabilizar estas habilidades?

Os textos até aqui abordados, apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, tendem a responder tais questões a partir de uma noção de subjetividade autossuficiente, esquecendo-se que seu conteúdo de verdade não se encontra em um conceito escolar de filosofia – como observa Adorno -, mas na própria realidade educacional, neste caso. Para justificar estas abordagens que tomam a totalidade como mero efeito da busca pela identidade, o dispositivo negativo da pluralidade do mundo ao mesmo tempo em que é admitido como elemento formativo, é transformado em afirmação pelo pensamento. Assim, as desigualdades sociais, a falta de interesse dos alunos, a precariedade do trabalho docente, por exemplo, são adversidades que devem ser superadas pelo próprio “professor Prometeu” através da força inexpugnável do conceito que ele conhece e sabe dominar. Ou seja, nesta perspectiva, há uma necessidade de que o processo educativo aconteça no âmbito cognitivo, pela abstração do conteúdo da experiência. Na educação, a liberdade está, portanto, respaldada enquanto autoconsciência subjetiva, passo importante, mas, talvez, não o único nem o primeiro no caminho que levaria ao alcance da utopia da liberdade plena. Assim, ao “professor Prometeu” cabe os dispositivos cognitivos para a sua tarefa de possibilitar a construção da consciência da liberdade em lidar com o conhecimento do mundo.

Nesta forma representacional de lidar com as experiências vividas, o paradigma do professor reflexivo⁴³, tematizado por Werner Markert, no trabalho apresentado na 30ª edição da ANPEd, revigora as esperanças de transformação do

⁴³ A expressão “professor reflexivo” tem sido tematizada em larga medida nas pesquisas sobre formação docente e reporta a expoentes na área como Dewey, Schön, Kemmis, Zeichner, Giroux, Nóvoa. Expressão deste pensamento é o livro *Os Professores e a sua Formação*, organizado por Antonio Nóvoa (1997), que contém perspectivas sobre a relação entre reflexão e o exercício da docência.

mundo pelas mãos do professor, centrando-se agora não mais nas possibilidades trazidas com a exploração da natureza, mas na busca por melhorias nas relações humanas estabelecidas a partir dessas inovações. No texto escrito por Markert, discute-se o modelo do professor reflexivo-transformativo, cujas raízes remetem a alguns pressupostos da Teoria Crítica, especialmente a ideia de reflexão dialética: “Formar a autonomia para a ação e a reflexão, o trabalho e a comunicação, o mundo exterior e interior, assim compreendemos a ‘reflexividade dialética’ que se refere à trindade Kant, Marx e Habermas” (MARKERT, 2007, p. 14). Um dos pilares desta proposta reflexiva é a transformação do próprio pensamento, dessa maneira, consciência e criticidade são alavancas capazes de desobstruírem a passagem entre experiência vivida e sua reelaboração cognitiva, possibilitando um movimento contínuo de ampliação da razão formadora de mundo. Aqui, é possível ilustrar com as palavras de Nodari, do texto anteriormente referido:

Sentir-se parte inerente e atuante na transformação do todo, isto é ser cidadão, é muito importante para compreender o processo dialético da educação, envolvendo o nível individual, o nível familiar, o nível social e o nível político, porque educar bem os cidadãos, talvez, seja uma das únicas formas de aperfeiçoar e modificar o Estado (2008, p. 11).

Para este ideal, Markert (Op. cit.) lança mão inclusive da obra de Libâneo para defender que a “apropriação teórico-crítica das realidades” é uma postura metodológica para a formação docente na metáfora do “professor reflexivo-transformativo”. Nesta imagem variante do “professor Prometeu”, garantir-se-ia uma prática pedagógica combativa a todas as formas de alienação e massificação da consciência, além de comprometida com os ideais modernos de liberdade, emancipação e cidadania, por exemplo. A reflexão sobre o trabalho docente revelaria ao profissional as limitações reais de seu fazer e demandaria estratégias para sua superação. Ou seja, o problema se localizaria na abordagem do professor sobre seu fazer, o que é uma forma simplória de entender a dialética, conforme sustenta Adorno:

Se objetarmos à dialética, tal como se fez repetidamente desde os críticos aristotélicos de Hegel, que ela reduz indiscriminadamente tudo o que cai em seu moinho à forma meramente lógica da contradição, deixando de lado [...] a plena multiplicidade do não-contraditório, do simplesmente diverso, então

deslocamos a culpa da coisa para o método. O que é diferenciado aparece como divergente, dissonante, negativo, até o momento em que a consciência, segundo a sua própria formação, se vê impelida a impor unidade: até o momento em que ela passa a avaliar o que não lhe é idêntico a partir de sua pretensão de totalidade (2009, p. 13).

Ao primar por uma reelaboração conceitual para satisfazer as necessidades do professor, o texto de Market detém-se ao momento positivo da dialética, ignorando sua dimensão material que os teóricos críticos lhe imputaram, isto é, a de que os objetos não se dissolvem em seus conceitos. Sendo assim, as contradições sentidas ao longo do trabalho docente não dizem respeito a uma forma insuficiente de identificar problemas e propor soluções, mas, muitas vezes, são constitutivas da própria realidade.

Já o texto de Sinésio Ferraz Bueno, apresentado na 31ª edição da ANPEd, aborda a questão da formação a partir de sua face negativa, ou seja, enquanto semiformação. Nesta denúncia, o autor traz alguns referenciais da Teoria Crítica da Sociedade para enfatizar que o progresso da razão – ainda que apenas em sua face instrumental – não conseguiu superar tendências regressivas, autodestrutivas, inclusive - bomba atômica, guerras, holocausto estão dentre os episódios mais atroz. Bueno discute o porquê dos estados regressivos da razão esclarecida configurarem um quadro de semiformação, os “potenciais críticos e emancipadores da cultura, que deveriam lapidar a formação do sujeito autônomo, dão lugar à semiformação, que o prepara para a aceitação passiva da identidade entre cultura e adaptação” (BUENO, 2008, p. 3).

Embora reconhecendo esta vertente obscura da racionalidade, capaz de irromper com os discursos totalizantes e com a fé nos potenciais irrestritos do “professor Prometeu”, Bueno parece advogar em favor dos processos autorreflexivos, semelhante ao que faz Market no texto anteriormente analisado, reafirmando a importância da força solipsista da subjetividade no combate à aceitação passiva frente aos desmandos da razão. Ou seja, se a formação foi desviada de sua rota inicial de crítica e autonomia por elementos contidos na própria racionalidade humana, isso deve agora ser corrigido e levado adiante pelo projeto educativo:

Assim, se assumirmos que a emancipação deve ser “elemento central na educação”, o trabalho do educador deverá envolver uma crítica negativa do progresso na sociedade burguesa, seja no que se refere à expansão desmedida das forças produtivas sob o impulso da mentalidade paranóica no plano epistêmico, seja no que se refere à identidade entre educação e semiformação (BUENO, 2008, p. 7).

Certamente, não temos outros artifícios que não os da própria razão para seguirmos em vigília “para que Auschwitz não se repita”, conforme imperativo metafórico adorniano, lembrado por Bueno. Nisso, a arquitetura da dialética negativa ou da arte podem contribuir significativamente, como vimos no capítulo anterior. Nestes modelos estéticos, o estranhamento produzido pela percepção do não-idêntico permanece como elemento negativo do pensamento, cuja “restituição da capacidade de elaboração intelectual do ‘fracasso da pretensão absoluta’” (palavras de Bueno) somente confirmaria a impossibilidade de estabelecer uma identidade verdadeira entre mundo e pensamento, objeto e seu conceito.

Nestes termos, podemos dizer que, se na perspectiva filosófica da Teoria Crítica, a proposta da reflexão tomou o caminho da denúncia do atual estado da racionalidade social, as teorias pedagógicas de cunho crítico renderam-se às dimensões afirmativas da razão, confirmando a saga titânica da docência na formação da subjetividade discente esclarecida. Ao comentar os possíveis equívocos interpretativos acerca da filosofia adorniana, especialmente sobre a noção de historicidade e natureza, Gómez lembra que também alguns estudiosos de Adorno tendem a absolutizar uma compreensão do presente e transpô-la ao passado, naturalizando os fatos com argumentos do processo histórico. Essa postura significa para o próprio Adorno uma sanção positiva do presente, uma legitimação acrítica (GÓMEZ, 1998, p. 36). Para Adorno (1996), foi justamente a unilateralização do movimento de adaptação que impediu os homens de se educarem uns aos outros.

O texto de Diego Jorge Ferreira, apresentado na 33ª edição da ANPEd, tem por objetivo apontar traços da filosofia pragmatista nos modelos de formação continuada de professores, enfatizando a possibilidade de assentar estes programas no terreno da consciência e da política. O autor percebe que, associado ao pensamento pragmatista de Dewey, está a urgência sentida na formação docente pela resolução de problemas, assumindo muito mais um caráter político-eleitoral do que social. Nestes termos, ao assentar o pragmatismo nos aspectos da utilidade e

da individualidade, Ferreira sugere que o projeto educacional estaria se voltando para a mera adaptação dos indivíduos às condições sociais vigentes. Deixando de lado a dimensão crítica, o pensar é instrumento apenas para a pacificação dos conflitos e otimização dos resultados:

Os cursos iniciais de formação de professores (sobretudo aqueles oferecidos em nível médio) ainda fracos, tendo em vista as exigências do mercado, formam profissionais que são premiados, quando em serviço, com cursos para que turbinem sua capacidade instrumental. Devem passar o conteúdo criativamente, criar soluções para os problemas e/ou demandas que se apresentam a ele, professor, e seus alunos, enfim, desenvolver sua capacidade de reflexão/pensar (nos moldes de “O APRENDIZ”) para, com apoio de recursos, às vezes tecnológicos, garantirem o inalienável direito da criança a educação de ‘qualidade’ (FERREIRA, 2010, p. 6).

Muito embora se oponha aos modelos utilitaristas vigentes na formação continuada de professores, denunciando o conteudismo e a predominância das fórmulas de “como-fazer”, Ferreira aponta como possível a quebra da lógica produtivista através da capacidade intelectual do professor, o qual é consciente das demandas de seus pares: “ressaltamos a relevância do trabalho do professor que, atingindo a muitos alunos, tem possibilidades políticas de, no mínimo, desencadear um processo de conscientização do alunado” (2010, p. 13). Além disso, Ferreira abaliza o papel dos docentes universitários na articulação desta desalienação, uma vez que eles não só formam novos profissionais como arquitetam os termos de execução das propostas governamentais de formação (continuada) de professores. Por isso, eles podem também organizar seus colegas de profissão no sentido da transformação.

Assim, o “professor Prometeu”, no impulso de salvaguardar a essência da aparência, prende-se ao plano cognitivo como caminho redentor de acesso ao conhecimento genuíno, capaz de purificar qualquer outro saber que o aluno traga de sua experiência, de seu mundo vivido. No entanto, a síntese da aprendizagem, que se localizaria na formação de alunos plenamente capazes de lidar satisfatoriamente com as demandas sociais, é vertiginosamente impossibilitada pelas constantes reconfigurações da vida. Em meio aos imprevistos, o “professor Prometeu” tenta resguardar seu papel de guia agarrando-se a sua subjetividade alargada pela autorreflexão. Ao instrumentalizar as possibilidades da consciência, ele toma as

diferentes oportunidades pedagógicas como processos de conformação à vida real, o que não lhes permite construir formas de vivenciar e interpretar a cultura em suas múltiplas facetas. Nestes termos, assim como Prometeu, que nada pode fazer contra a abertura da caixa de Pandora, responsável por espalhar os males no mundo, o empenho do professor em dotar seus alunos com a chama da consciência, da liberdade e da cidadania, entre outras, é posto à prova cotidianamente nas diferentes situações em que a dimensão cognitiva por si só não basta para orientar o melhor caminho.

Dar conta da complexidade do mundo, superando as mazelas do sistema produtivo pela via dos poderes da consciência, compara-se à autocompreensão que a figura de Prometeu incorpora:

Prometeo se convierte en el hermeneuta de su propia historia, al entenderla como la historia de su autoconciencia. La acción sin motivo es la prueba de ello: la pura capacidad del sujeto de no disolverse en la acción, sino de ser su espectador, lo que quiere decir, en el lenguaje del mitologema, adquirir conciencia, reconocer a su águila, entrar en la alternativa de ser devorado o devorar. El banquete funerario organizado por Prometeo constituye el sacramento de ese no-ser-ya-más-comido⁴⁴ (BLUMENBERG, 2003b, p. 667).

Ao entender que sua história coincide com a história de sua própria consciência no mundo, Prometeu encontra um motivo para suas ações, isto é, reconhecer-se de forma distinta daquilo que sofre sua ação é a justificativa motriz da consciência. Nesta esteira, Vernant & Vidal-Naquet observa que a história de Prometeu configura uma relação entre tirano e escravo – Zeus e Prometeu, respectivamente. No entanto, sua servidão é diferente justamente pela consciência de sua condição:

Mas há escravos e escravos, e Prometeu opõe, à escravidão voluntária de Hermes, o criado do tirano, sua própria condição: “Por uma servidão semelhante à sua, saiba bem, eu não trocava minha infelicidade”. Mas

⁴⁴ “Prometeu converte-se no hermeneuta de sua própria história, ao entendê-la como a história de sua autoconsciência. A ação sem motivo é prova disso: a pura capacidade do sujeito de não se dissolver na ação, mas de ser seu espectador, o que quer dizer, na linguagem do mitologema, adquirir consciência, reconhecer a sua águia, ter a escolha entre ser devorado ou devorar. O banquete fúnebre organizado por Prometeu constitui o sacramento desse não-ser-jamais-comido” (Tradução nossa).

Hermes não se reconhece como escravo, e define Zeus não como seu senhor, mas como seu pai (VERNANT & VIDAL-NAQUET, 2005, p. 238).

De modo semelhante, ser parte do sistema produtivo como uma engrenagem ou romper com o que lhe oprime ou aliena pode ser entendido como uma escolha que o “professor Prometeu” faz com base em mecanismos da consciência, de uma subjetividade que constitui o mundo. Sendo assim, ainda que o professor esteja envolto nas armadilhas de um mundo que já não prima pelos ideais do projeto moderno, seria uma opção sua seguir neste emaranhado cada vez mais complexo, pois ele conhece o caminho de saída, o qual está intrínseco em si mesmo.

Mas será que o “professor Prometeu” realiza apenas boas ações, trazendo a chama do progresso e da emancipação, indicando o caminho da verdade e da transformação social? O todo poroso que compõe a tarefa educativa encontra-se tão próximo da riqueza da experiência humana que suscita diversas formas metodológicas e didáticas de intervenção. E, ao mesmo tempo, tão distante em seus fundamentos que nos coloca a refletir sobre o significado do ato educativo pensado somente numa única perspectiva. Levantamos aqui a hipótese de que não teria sido exclusivamente o titã Epimeteu, em sua impetuosidade, o responsável pela desgraça humana, pois não foi somente o seu ato imprevisto que levou a humanidade ao convívio com os diversos males do mundo. Prometeu tem também a sua parcela de responsabilidade, ao provocar a abertura da caixa de Pandora quando trata a questão da preservação e transformação da vida humana apenas em seu aspecto tangível - “racional”. Prometeu e Epimeteu compõem, certamente, dois lados da mesma moeda, especialmente se considerarmos as contingências sociais e culturais, além dos afetos, emoções e corporeidade, que também constituem as relações intramundanas - e não somente o aspecto cognitivo - como elementos desencadeadores de ações e significados.

3.1.2 O “professor Hércules”: educação como interpretação da experiência

Dos 22 trabalhos que propunham explicitamente tratar da temática formação no período de 2007-2010, cerca de 13 textos apontaram a ideia dessa ser um

processo que vai ganhando contornos com as experiências da vida, conforme mostra o quadro a seguir:

Reunião Anual ANPEd	Título	Autor (es)
30ª edição/2007	A dialética socrática como paidéia irônica	Antônio Álvaro Zuin
	Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas entre outros encantos das sereias	Maiane Liana Hatschbach Ourique Amarildo Luiz Trevisan
	O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante	José Pedro Boufleuer
31ª edição/2008	Foucault professor	Carlos Ernesto Noguera Ramirez
	Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas	Alexandre Filordi de Carvalho
	Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt	Vanessa Sievers de Almeida
32ª edição/2009	Por uma filosofia da educação transformada	Claudio Almir Dalbosco
	Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro	Amarildo Luiz Trevisan
	Notas acerca de uma analítica da (des)pastoralização da educação: problematizações foucaultianas	Alexandre Filordi de Carvalho
	O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana	Alexandre Simão de Freitas
33ª edição/2010	Sobre presença e distância - reflexões filosóficas acerca da formação online	Lílian do Valle Estrella Bohadana
	A relação entre forma e conteúdo na formação ética, moral e política dentro da escola hoje	Claudia Fenerich
	Ética, educação e alguns desafios contemporâneos	Divino José da Silva

Quadro 3: Textos que contribuem na configuração da imagem de “professor Hércules”.

Na medida em que estes textos compreendem o processo formativo como uma trajetória sempre aberta às experiências com um mundo multifacetado, afastam-se das noções metafísicas acerca da verdade e da delimitação certa e previdente dos papéis de professor e de aluno. Diferente da confiança na conceptualidade e das certezas no método, esses textos compartilham uma postura de reconhecimento sobre a importância da sensibilidade e da autorreflexão na construção do conhecimento. Nos jogos pedagógicos construídos, o pensamento constitui-se numa forma de interpretar a instância prática, promovendo relações de identificação entre a subjetividade e a facticidade da vida.

Nestas diferentes abordagens, a incompletude do processo formativo forneceu-nos elementos para compreender a racionalidade docente na imagem do “professor Hércules”. Na mitologia grega, Hércules (ou Hércules) era filho de Zeus - que desejava dar ao mundo um herói capaz de libertar os homens de tantos monstros - e Alcmena, uma habitante da Terra.⁴⁵ O semideus desde pequeno revelou seu potencial heróico, como, por exemplo, quando, aos oito meses, estrangulou duas serpentes que Hera, esposa de Zeus, tinha mandado para atacá-lo por causa do ciúme que sentia do filho que o marido tivera com outra mulher. Mesmo assim, ainda pequeno, Hércules havia sugado o seio de Hera, que só lhe deu o leite com o vírus da imortalidade por não saber a verdadeira identidade da criança. A educação de Hércules iniciou-se em casa, semelhante aos demais jovens gregos, sendo seu primeiro mestre o general Anfitrão, esposo de Alcmena, que lhe ensinou a arte de conduzir bigas. A indisciplina e o comportamento temperamental eram características de Hércules, chegando a matar seu primeiro professor de música, Lino, ao atirar um tamborete (outros dizem que foi uma lira) por este lhe ter chamado a atenção. O crescimento de Hércules era descomunal e, aos dezoito anos, já atingia três metros de altura.

⁴⁵ Hércules (do latim *Hercules*) significa uma forma de juramento familiar, própria do homem. Corresponde ao grego *Heraklês*, composto dos termos *Hera* (“a Protetora, a Guardiã”) e *Klês* (provém de *Kléos*, que significa “glória), ou seja, Heracles é aquele “que fez a glória de Hera”. Embora seja filho de Zeus no mito, Hércules é bisneto de Perseu (que decapitou a Medusa), pois Alcmena é filha de Elétrion e neta de Perseu. Hércules é uma figura mitológica que foi sendo incorporada à cultura popular. Conforme comenta Brandão (1991, p. 515), o vasto mitologema de Hércules evoluiu ininterruptamente, desde a época pré-helênica até o fim da antiguidade greco-latina, sendo extremamente difícil manter certa ordem ao expor sua trajetória. As versões literárias gregas da sua vida e seus feitos foram apropriadas pelos romanos a partir do século II a.C de forma inalterada. Ele pode ser identificado com a pele de leão e a clava, sendo que vários imperadores romanos assumiram os seus atributos, alimentando o culto ao herói.

Na vida adulta, Hércules recebeu a incumbência difícil e desafiadora de realizar doze trabalhos, durante doze anos, sob o comando de Euristeu, Rei de Argos de Micenas. Uma das versões para o herói ter aceito as tarefas, aparentemente impossíveis de realizar, sugere que elas seriam uma penitência imposta pelo Oráculo de Delfos a Hércules que, num acesso de loucura, teria matado todos os filhos de seu primeiro casamento. Este episódio fora provocado também pela ciumenta Hera, que nunca perdoou o adultério de Zeus, sobretudo sua tentativa de legitimar esta traição ao enganá-la e fazê-la alimentar Hércules com o leite imortal. Como prêmio por tamanha punição, Apolo e Atená (ou Minerva) disseram que Hércules obteria a imortalidade⁴⁶. As armas usadas por Hércules para realizar as tarefas foram presentes dos deuses (Hermes deu a espada; Apolo, o arco e as flechas; Hefesto, uma couraça de bronze; Atená, um peplo e Posídon, os cavalos), exceto a clava, que o próprio herói fez a partir do tronco de uma oliveira selvagem. Os trabalhos a que Hércules foi exposto foram, entre outros: matar o leão de Nemeia, monstro caído da Lua, de quem ele deu cabo e passou a vestir sua pele como escudo protetor; capturar a corça de Gerínia que, por ter patas de bronze, era extremamente veloz; acabar com um gigantesco javali selvagem que assolava o monte Erimanto; entrar no fantástico jardim das Espérides e roubar as maçãs douradas (ou o Pomo de Ouro) das ninfas, que cuidavam do jardim a pedido de Hera. Rumo ao extremo ocidente, onde ficava o jardim das Espérides, Hércules passou pelo Cáucaso, escalando-o e libertando Prometeu da sua condição de acorrentado.

Enquanto os seis primeiros trabalhos de Hércules se passam no Peloponeso, os últimos o levaram a vários lugares na orla do mundo grego e além. Os monstros e prêmios que o herói trazia a Argos eram recebidos por Euristeu com certo espanto ou medo, levantando dúvidas sobre a finalidade das provas que este imputou à Hércules. Ao findar seus trabalhos, ele retorna agonizando para Tráquis em função de uma estratagem da esposa Dejanira (ela lhe envia uma túnica envenenada com o sangue da Hidra de Lerna e o esperma do Centauro Nesso, amuleto preparado por este e dado a Dejanira como forma de manter Hércules junto da esposa), a qual

⁴⁶ Se Hércules já era imortal em função do leite de Hera ou se aceitou a realização dos trabalhos em função desta possibilidade são variantes do mito para justificar tantas provações por que teria que passar o herói: "Para as religiões de mistérios, na Hélade, os sofrimentos de Héraclès configuram as provas por que tem que passar a psiqué, que se libera paulatinamente, mas progressivamente, dos liames do cárcere do corpo" (BRANDÃO, 1991, p. 519).

se mata ao ver o que havia feito. Hércules, então, cambaleando, segue ao monte Eta, perto de Tráquis, deitando-se numa pira e pedindo a Filoctetes que ateasse fogo. Tão logo as chamas aumentaram, ouve-se um trovão, sinal de que Zeus havia arrebatado o filho para o Olimpo.

Ao comentar a versão dada aos mitos por Giambattista Vico, filósofo italiano do início do século XVIII, Blumenberg diz que a partir da configuração Prometeu-águia-Hércules é possível entender o fundamento das possibilidades da humanidade como o “dominador do monstruoso” (Hércules) e não o “portador do fogo” (Prometeu):

Recuérdese que, en conjunto, el mundo griego, tanto el clásico como el helenístico, se había decidido por Heracles. Aun así, ese servicio heracleo de liberación del águila sólo se da en la versión ática de la historia de Prometeo, mientras que el círculo cultural dórico y del Peloponeso desconoce esa entrada auxiliadora de Heracles. Con sus hazañas, con la fisonomía de todos los seres que iba dejando tendidos por su camino, el hijo de Alcmena podía encender la fantasía de un modo muy distinto que aquel ser sufriente del Cáucaso. Se podría incluso decir: para Vico, el trabajo de alfarería de Prometeo es demasiado realista, demasiado limitado a las necesidades de una mera supervivencia, mientras que Heracles es una figura de alcance universal, con cualidades como para encumbrarse a sí mismo hasta una apoteosis divina. Frente a él, Prometeo aparece como ese “tipo de sujeto del ámbito de la vida que no sabe qué hacer, al que mueve una continua preocupación por la conservación de la existencia”. Para Vico, que cree saber cómo surgen los mitos a partir de una sensibilidad originaria, Heracles representa lo que, en mi lenguaje, se puede llamar “trabajo del mito”, sobre el cual solo la “labor que nosotros hagamos” con el propio mito permite hacer suposiciones; Prometeo, en cambio, es, más bien, la figura de una ansiedad paralizadora, interpretación - que lo excluye del centro de la atención - cuya oportunidad la pudo haber deparado la alegorización hecha por Hobbes en su *Leviatán*⁴⁷ (2003b, p. 406).

⁴⁷ “Lembre-se que, em geral, o mundo grego, tanto o clássico como o helenístico, havia se decidido por Hércules. Ainda assim, esse serviço hercúleo de liberação da águia somente se dá na versão ática da história de Prometeu, enquanto que o círculo cultural dórico e do Peloponeso desconhece essa entrada auxiliadora de Hércules. Com suas façanhas, com a fisionomia de todos os seres que ia deixando estendidos por seu caminho, o filho de Alcmena podia acender a fantasia de um modo muito distinto que aquele ser sofredor do Cáucaso. Poder-se-ia inclusive dizer: para Vico, o trabalho de ceramista de Prometeu é bastante realista, bem limitado às necessidades de uma mera sobrevivência, enquanto que Hércules é uma figura de alcance universal, com qualidades como a de elevar-se a si mesmo até a apoteose divina. Frente a ele, Prometeu aparece como esse “tipo de sujeito do âmbito da vida que não sabe o que fazer, aquele que move uma contínua preocupação pela conservação da existência”. Para Vico, que acredita saber como surgem os mitos a partir de uma sensibilidade originária, Hércules representa o que, em minha linguagem, pode se chamar “trabalho do mito”, sobre o qual somente o “trabalho que nós fazemos” com o próprio mito permite fazer suposições; Prometeu, em troca, é, melhor dito, a figura de uma ansiedade paralisadora, interpretação - que o exclui do centro da atenção - cuja oportunidade me deparei na alegorização feita por Hobbes em seu *Leviatán*” (Tradução nossa).

Nesta configuração, se Prometeu preocupa-se com a conservação, que muitas vezes paralisa o processo de conhecer devido às contidas formas de atuação, Hércules, a partir do entendimento que fazemos sobre sua trajetória, dá-nos a oportunidade de atribuímos sentido ao que nos cerca. Afinada às exigências do contemporâneo, na imagem do “professor Hércules”, compreendemos o papel das experiências no processo formativo, pois, como lembra Adorno, “a posição-chave do sujeito do conhecimento é experiência, não forma” (1995, p. 194). Assim, diferente da relação coercitiva com o objeto, mantida pelo “professor Prometeu”, a perspectiva formativa do “professor Hércules” enfatiza as trocas intersubjetivas, em que os dilemas da construção do conhecimento são tomados como oportunidades de reelaboração dos modelos vigentes. Muito embora a trajetória de Hércules estivesse marcada pela luta contra os monstros e os acessos de loucura – que lhe fizeram matar sua própria família, por exemplo -, em seus retornos à razão imputava a si mesmo tarefas como forma de penitência e aprendizagem.

Nesta perspectiva, o trabalho apresentado por Maiane Liana Hatschbach Ourique & Amarildo Luiz Trevisan, na 30ª edição da ANPEd, traz o questionamento sobre a validade do discurso da formação cultural (*Bildung*) no contexto contemporâneo de pluralidade de perspectivas. Em um cenário pós-metafísico,

[...] os apontamentos em direção à pluralidade visam justamente promover articulações entre a tradição pedagógica e as novas tarefas da educação, de modo a não tomar as relações simbólicas como factuais. Isto seria possível de ser atingido numa compreensão hermenêutica, desde que fosse permitido analisar o passado sem eliminar as contingências presentes. Na educação, estas pontes dão-se no debate público, quando a proposta formativa pode ser transformada em prática pedagógica; uma ação em que o compromisso coletivo traduz-se pelo entendimento de seu significado e pelo empenho em manter a veracidade do projeto norteador (OURIQUE & TREVISAN, 2007, p. 2-3).

Os autores tematizam a proposta formativa da educação, enfocando a necessidade de eleição de metas passíveis de alcance também no momento presente, no sentido de que os sujeitos se percebam partícipes do processo formativo vivido. Como forma de pensar a formação em sua pluralidade, o trabalho expõe os cinco usos do conceito de *Bildung* caracterizados pelo linguista francês Antoine Berman: enquanto **trabalho** (formação de si pela formação das coisas), **viagem** (o viajante vivencia a experiência do que não é - pelo menos aparentemente

- para, ao final, se reencontrar a si mesmo), **tradução** (o elemento estrangeiro produz um choque com o não-idêntico, uma contraimagem geradora de reflexão e recriação tanto da obra quanto de si mesmo e da cultura em que vive), **viagem à Antiguidade** (a antiguidade grega como modelo de completude à cultura alemã) e como **prática filológica** (com a riqueza de significados do conceito de *Bildung*, o filólogo pode realizar as relações semânticas mais profícuas em seu tempo). Com isso, é possível pensar a formação (*Bildung*) como uma viagem pela cultura, dimensão polissêmica do conceito de *Bildung* lembrado no texto, na qual o “professor Hércules” desafia sua classe a embarcar com ele em um *tour* pelos saberes já construídos, religando ou rompendo elos compreensivos. Para além dos saberes da formação inicial, sua formação cultural sustentaria a compreensão dessas viagens, afinal a aprendizagem construída na escola precisa ultrapassar seus muros, explicitando mais claramente a função social da instituição.

Podemos dizer que este entendimento da formação docente está sustentado na perspectiva da objetividade à medida que, diferente de ver apenas os aspectos instrumentais dos programas, repõe a questão da constituição da docência em suas bases culturais mais amplas, isto é, para além dos domínios do conhecimento acadêmico. Para que este saber seja significado no contexto da formação docente, não prescinde de elementos da cultura e da sociedade em que se constituiu, ou seja, a relação teoria e prática sob o primado do objeto exige o envolvimento aprofundado do sujeito em ambas as esferas:

A teoria que vivifica a práxis não pode supor que, no conhecimento, o sujeito queira apenas registrar o objeto, a realidade puramente objetiva. A maior objetividade buscada pelo pensamento dialético – a objetividade do conhecimento dialético – necessita, não de menos, mas de mais sujeito. Só assim, enxergando-se a si mesmo como parte da realidade, o sujeito pode se conhecer objetivamente (KONDER, 2003, p. 124).

Para focar esta perspectiva ativa da docência no processo de aprendizagem, Alexandre Filordi de Carvalho, no texto apresentado na 31ª edição da ANPEd, menciona o conceito foucaultiano da “função–autor” como mediadora da “função–educador”. O autor desenvolve a noção de “função-educador” como um operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saber-poder, sedimentadas no campo das experiências pedagógicas. A partir daí, o autor

apresenta a ideia da “função-autor” “para diagnosticar e problematizar novos campos de experiências que hão de colocar em movimento situações e perspectivas a favor de constituições de subjetividades ativas no domínio da educação” (2008, p. 1). Com a expressão metafórica “função-autor”, “Foucault retira do sujeito seu papel de fundamento originário e o coloca na dimensão de uma função variável e complexa” (Ibid., p. 4). Ou seja, embora persista a exigência de ação subjetiva, esta já não se constitui em força solipsista de criação, pois depende dos múltiplos influxos atuantes no cenário. Estabelecendo uma analogia, a função-educador pode ser entendida como uma atividade produtiva que comporta descontinuidades e atribuições variáveis, conforme a posição do professor. Neste sentido, “o educador é convidado a procurar e criar desde as margens de reconhecimento tanto político quanto legal para fazer circular propostas, ações e práticas que não sejam necessariamente as esperadas” (Ibid., p. 5). Mais do que o compromisso assumido com a constituição política e normativa de sua profissão, o professor ajusta sua atividade aos demais interesses e situações configuradas, cuja descontinuidade é um dos aspectos mais marcante:

A descontinuidade, nesse horizonte, viria da capacidade do educador compreender que no ato da formação prevalece também uma pluralidade de egos. Ou seja, o próprio conhecimento que ele tenta administrar está cercado de vozes heterogêneas que deveriam impedi-lo de se enxergar como “proprietário” do conhecimento. Claro que ele o singulariza. Entretanto, ao se posicionar desse modo, ele poderia se abrir para uma variação maior de posições acerca do entendimento de um domínio, matéria, questão, pois tentaria se deslocar para além de uma mesma perspectiva reprodutora. Educar seria, assim, colocar-se sob um umbral de uma relação de saber-poder onde o outro também é levado em consideração. Mas é também tentar multiplicar a quantidade de umbrais em acontecimentos possíveis. Em suma: a pluralidade de egos pode representar a ordem do incalculável presente nas relações formativas (Ibid., p. 6).

A impossibilidade de dotar o processo formativo de dispositivos racionalizados reforça a importância da ação docente no seu contexto de inserção, postura esta que não se atém aos currículos consolidados, mas se refere a dispor-se a novas experiências à luz de um pensamento que perpassa os limites do discurso. Aqui existe uma imagem de professor que não se deixa prender aos processos a que a educação está atrelada, questionando, entre outras coisas, as expectativas e os papéis de professor e aluno ou as rotinas escolares e sua função. De modo

semelhante, Hércules não se deixou apresar pelas armadilhas arquitetadas pelo destino, aproveitando-se destas situações para colocar-se à prova e revigorar suas forças.

Kierkegaard, em nota dos **Diários**, diz que assim é a postura do esteta, diante do conhecimento filosófico e da exigência da forma artística, fazendo analogia à figura de Hércules:

Aqui estou eu como Hércules, mas não na encruzilhada – não, aqui se mostra uma multiplicidade de caminhos muito maior, e portanto fica muito mais difícil de encontrar o correto. Talvez seja justamente a desgraça de minha existência que eu me interesse por coisas demais sem me decidir por uma delas; meus interesses não se subordinam a um único, mas ficam coordenados entre si (Apud Adorno, 2010a, p. 33).

Assim como o filho de Alcmena recebeu os doze trabalhos sem a forma de como proceder em cada tarefa, as narrativas que fundaram a docência na modernidade – emancipação, liberdade, cidadania, consciência, entre outras - são entendidas pelo “professor Hércules” como horizonte de expectativas da tarefa docente, que guiam, sem engessar, a construção das aprendizagens. Isto porque no esforço por conhecer o objeto, este se mostra pleno de contradições, que instigam a atribuição de sentido. Neste sentido, de maneira alguma tais narrativas modernas são cegamente perseguidas, o que nublaria as percepções e as aprendizagens – às vezes, surpreendentes – do processo.

A ampliação da sensibilidade para com a pluralidade diz respeito à dimensão estética da racionalidade docente e aos processos de reconhecimento ocorridos na relação pedagógica. Por isso, Amarildo Luiz Trevisan, no texto apresentado na 32ª edição da ANPEd, discute os procedimentos de leitura e decodificação da cultura, analisando a categoria de reificação no contexto da dialética da formação cultural (*Bildung*) hegeliana. O autor tem a intenção de proceder no texto de forma semelhante a qual fez Gadamer, tratando hermeneuticamente o conceito de formação e rompendo com o absoluto hegeliano, isto é, ele enseja mexer paulatinamente também com a ideia da reificação, a qual “vai se afastando dos seus vínculos de base, para se tornar um auxílio efetivo no entendimento dos processos de reprodução da cultura” (2009, p. 1). Neste sentido, Trevisan chama a atenção

para a importância da utilização de outras estratégias e jogos intersubjetivos de escuta do outro:

O redirecionamento do comportamento mortificado pode ocorrer por intermédio do papel ativo de participantes que cabe a todos, reavivando assim a dialética do mesmo e do outro. Desse modo, com Honneth pode se inferir que a redenção das diferenças e da pluralidade se encontra no nível da implicação mútua (entre formação e reificação), isto é, na atitude de reconhecimento (de um plano cultural pelo outro), que serve de base para gerar conhecimentos (menos preconceituosos e mais produtivos sobre o assunto). É nesse sentido que se pode compreender a idéia de que o outro esquecido pela reificação não está 'diante dos olhos' simplesmente, pois eles já estão dominados pelo consumo, mas quem sabe muito mais 'ao alcance da mão'. Essa reflexão pode inspirar uma educação para o uso do controle remoto ou do mouse, não restrita ao simples treino de técnicas e habilidades de controle, mas para fazer boas escolhas de produtos da publicidade (filmes, livros, jogos, músicas, programas de computador e de televisão, etc.); e, ainda, prover a participação em cursos/eventos de formação pessoal/profissional e cultural. Certamente agindo assim os sujeitos estarão se inserindo criativa e produtivamente no universo de expansão do cultural e de estetização do mundo da vida (2009, p. 13).

De maneira semelhante à sensibilidade apurada de Hércules para reconhecer as qualidades do estranho e, por isso, lograr êxito em suas batalhas, o professor precisa produzir processos de identificação no ambiente em que atua. Uma característica da educação no contemporâneo, apontada por Trevisan, é a emergência das tecnologias, que abrigam formas distintas de organização do conhecimento e exigem do professor a reelaboração de modelos teóricos, éticos e estéticos.

Neste sentido, a formação docente constituiu, na última década especialmente, um novo espaço, que são os cursos realizados na modalidade "à distância", ou seja, *online* em sua boa parte. No texto apresentado na 33ª edição da ANPEd, Lílian do Valle & Estrella Bohadana preocupam-se não somente com o conceito de "Educação a Distância", mas com o modelo de formação *online* que está se firmando na atualidade, cuja única diferença parece ser a presença ou a ausência do aluno nos espaços físicos dos cursos. Ainda que seja notável a exigência de novas tecnologias e recursos técnicos, é necessário: reconhecer que ela pouco contribuiu para a crítica das finalidades da formação, para a elucidação dos elementos teóricos envolvidos na prática educativa, para o aprofundamento do conhecimento que se tem da condição humana, de seus enigmas e possibilidades;

enfim, é preciso convir que, considerada isoladamente, a nomenclatura pouco fez avançar a elucidação filosófica dessa complexa equação que envolve a exigência de educar (2010, p. 3).

Embora as restrições do modelo de Educação a Distância em pauta, Valle & Bohadana comentam que, ao fugir destes modismos, é possível perceber a recusa da dualidade corpo e mente, assim como da distância, para além de um sentido meramente geográfico, ganhando destaque, então, a noção de produzir uma “alteração”. Para as autoras, esta seria condição essencial de qualquer atividade de formação humana, cuja distância, para além de distanciamento ou proximidade física, “é a relação que a cada vez se estabelece entre o sujeito e seu projeto de autoformação, entre o sujeito e aquele que, na relação pedagógica, testemunha aquilo que o sujeito quer atingir – o professor, ou o autor que lhe servem de referência” (Ibid., p. 7). Desta forma, a distância é igualmente requisito ético do professor, pois, ao entender que toda formação é também autoformação, dimensiona “a necessidade de construir, em sua relação com os alunos, um espaço suficiente para que essa eleição de fins possa se dar” (Ibid., p. 8). Diante da complexidade do humano, as autoras enfatizam a impossibilidade de ignorar o processo formativo como coexistência dessas múltiplas dimensões, em que autorreflexão, imaginação, sensibilidade contribuem em grande medida para a construção da autonomia.

Nesta compreensão, ecoa o que Gadamer, à luz dos escritos hegelianos, ponderou sobre a ideia de formação:

O fato de a *formação* (assim como a atual palavra “*Formation*”) designar mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo corresponde a uma freqüente transferência do devir para o ser. Aqui a transferência é bastante evidente, pois o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento (2005, p. 46).

Sendo assim, o “professor Hércules” não somente possibilita a interpretação do múltiplo, como se sustenta na multiplicidade para realizar seu trabalho. Lidar nesta pluralidade e fazer deste múltiplo elemento primordial diz respeito ao caráter ético e estético da formação. Por isso, Claudia Fenerich, no trabalho apresentado na

33ª edição da ANPEd, ao admitir a carência de instituições “com autoridade para julgar os diferentes valores em disputa e estabelecer uma hierarquia entre eles”, propõe-se a “esclarecer a natureza dos saberes éticos, morais e políticos no contexto das sociedades atuais, bem como para pensar sobre as possíveis apropriações desses pela escola” (2010, p. 2). A autora ratifica o cenário pós-metafísico em que vivemos, tomando, para isso, os apontamentos da teoria discursiva habermasiana e da filosofia da moral e do direito kantiana. Dessa forma, enquanto instituição social, a escola não está para além dos valores sociais, constituindo-se em seu maior valor “o respeito igual por todos os indivíduos, independente de suas crenças, opiniões ou modos de vida. Este é um valor gerado dentro de contextos éticos pós-tradicionais” (Ibid., p. 7). Estar disponível para aprender com o outro é o dispositivo que sustenta esta dimensão ético-estética da formação, de modo que “o professor não pode se colocar como porta-voz dos valores sociais, uma vez que os valores sociais são diversos e podem se opor” (Ibid., p. 8). Sua autoridade, continua a autora, advém justamente por conhecer que os valores que dispõe em aula não são absolutos, mas passíveis de questionamentos e mudanças.

Apesar de Adorno não ter realizado pontuações profundas sobre uma filosofia moral, seus apontamentos sobre as contradições de uma vida reta, exercida sobre pilares racionais, podem indicar questões importantes acerca de normas e princípios morais vistos sob uma perspectiva negativa. Tendo em vista os desdobramentos da lógica de dominação capitalista, Adorno percebe que moral e repressão servem uma à outra no sentido da duplicação do sempre igual e da constituição da ideia de uma falsa totalidade. Tal alerta não se refere a qualquer tipo de panfletagem ou “denúncias cétricas”, como diz Gerhard Schweppenhäuser, sobre a impossibilidade do exercício de princípios morais na sociedade cuja lógica dominante é produtivista, mas à necessidade de vigilância constante também em um modelo de racionalidade pautada na pluralidade do mundano, na qual os princípios do agir moral são testados permanentemente:

Sua contribuição para a discussão filosófico-moral atual poderia ser reconstruída da seguinte forma: é do interesse de todos os homens, no que se refere à concretização de uma regulamentação racional e moral de suas interações sociais, que a ambivalência das intuições éticas permaneça na consciência. Pois só aquilo que conhecemos podemos mudar. Apenas

quando refletimos sobre a ambivalência das categorias morais podemos evitar ser dominados por seu lado repressivo, o que nos impediria de usar suas forças libertadoras para a organização autônoma da vida social (SCHWEPPENHÄUSER, 2003, p. 394).

A partir desta perspectiva multifacetada para o estabelecimento de princípios morais, Divino José da Silva, no trabalho apresentado na 33ª edição da ANPEd, reconhece as fragilidades que as relações entre ética e educação ganharam no contemporâneo, diferente de quando “cabia à escola e aos professores a função de inserir as novas gerações no universo dos valores e formas de comportamentos legitimados socialmente” (2010, p. 1). A imagem que os outros fazem ou exigem de nós ganhou tamanha importância que a construção de uma imagem positiva beira a obsessão. É cada vez mais difícil atitudes de sacrifício ou de adiamento de recompensas, o que importa é o prazer do momento. Neste contexto, Silva, a partir de apontamentos de Goergen, reforça esta perspectiva intersubjetiva, não maniqueísta, da formação ética:

[...] a idéia do agir correto não pode ser dada em forma de prescrições, muito menos a educação pode desenvolver nos alunos um conjunto de disposições acabadas como garantia de modos de agir. O que se pode fazer por meio da educação é despertar os alunos para modos de agir moral, os quais demandam um processo pedagógico que favoreça formas reflexivas de comunicação que possibilitem testar proposições morais em contextos culturais determinados. Portanto, requer um clima cultural e social que favoreça o desenvolvimento de tais disposições (2010, p. 2).

Esta sensibilidade para formar(-se) com o outro sem torná-lo idêntico a si, via explicações moralistas ou cognitivas, depende não apenas de uma atitude subjetiva, mas da moralidade cultural em vigor. Em tempos de exacerbação do hedonismo e do comportamento competitivo, conforme lembra Silva, é difícil ao professor não se ver enredado na lógica de que “vencem os melhores”, assim como empreender parâmetros sobre justiça e bem comum. Segundo o autor, é preciso que a escola exercite práticas de estranhamento com essas rotinas, como as produzidas pelas “narrativas poéticas”. Isto em nome de uma aproximação com a singularidade das subjetividades e experiências escolares.

A relação entre singularidade e universalidade é, segundo Adorno apresentada em suas aulas ministradas em Frankfurt – entre os anos de 1950 e início da década

de 1960 - sobre o tema “problemas da filosofia moral”, a problemática central da filosofia moral. De um lado estariam os interesses e as formas de comportamentos dos indivíduos particulares, de outro, as questões de interesse coletivo, comportando também a pretensão da concretização de uma sociedade justa. Para Adorno, a questão fundamental que guiaria a filosofia moral seria: “de que modo os interesses particulares e as pretensões de felicidade poderiam ser conduzidos, em concordância com certos interesses objetivos, originando normas obrigatórias para o gênero humano” (ADORNO apud SCHWEPPEHÄUSER, 2003, p. 396).

Desenvolvida concomitantemente à escrita de suas obras eminentemente estéticas, é possível perceber nesta breve reflexão acerca das questões morais que Adorno reitera a necessidade de manter a tensão entre pensamento e ação, no sentido de encontrar pontos comuns entre subjetividade e alteridade e vincular mais estreitamente o agir moral à superação das contradições sociais, reforçando a indissociabilidade entre forma e conteúdo. Entendendo que o pensamento ético está atrelado a elementos históricos e sociais, Adorno não procurou um fundamento para o agir moral, mas elaborou a noção de “impulso moral”:

[...] fermento de uma solidariedade mimética que não rivalizasse com a racionalidade do normativo, mas que devesse ser elaborada na sua precária e evidente combinação, porém de forma transparente, com tal racionalidade. Sua teoria do impulso moral foi a tentativa de determinar, no indivíduo, motivos reflexivos e somático-miméticos como elementos de ação ante desafios concretos (Ibid., p. 397-398).

Os impulsos não pertencem à ordem da racionalidade, mas possuem um motivo mimético, ao sentimento de solidariedade para com o sofrimento do outro e à injustiça. Amparado na dialética negativa, Adorno percebe na resistência da objetividade e da multiplicidade à homogeneização uma forma de destranscendentalizar a filosofia moral:

Formuladas *ex negativo*, as proposições crítico-normativas podem se adequar a uma enfática pretensão de validade, que no entanto não é mais “incondicional”, mas, condicionada à sua condição de realidade, que, em sentido moral, deveria ser transformada e, pelo interesse em tal mudança, aquém do qual não poderemos recuar. Este interesse, portanto, não é derivável mais uma vez de alguma outra coisa (Ibid., p. 408).

As relações humanas não se submetem simplesmente aos modelos de certo ou errado, igual ou diferente, por isso também no campo pedagógico não faz sentido atribuir ao professor a tarefa de porta-voz dos valores sociais, como lembrou Claudia Fenerich. De igual modo, distinguir princípios morais para a sociedade e fundamentá-los em sua obrigatoriedade seria incorrer na positividade da dialética, sobre a qual o pensamento adorniano se contrapôs. Formulado negativamente, seu imperativo categórico aponta o que não deve ser ou o que não pode acontecer. Neste sentido, o respeito à diversidade e o direito de sentir são experiências morais que podem sustentar a formação humana na escola. O exercício da alteridade é proporcionado, dentre outras formas, com a análise de narrativas sociais diversas, diretamente ligadas ao sentido da formação (*Bildung*), conforme já nos referimos. Tais narrativas não apresentam modelos de bem viver, mas o significado que o outro (o não-eu) atribui aos acontecimentos e sua postura diante deles. A aprendizagem constituída a partir dessas histórias advém dos momentos de identificação que se estabelecem, seja através de elementos discursivos, gestuais, contextuais, etc.

Por isso, a sensível compreensão do não-idêntico perpassa a docência desde sua formação inicial e é nela que os processos de formação do “professor Hércules” devem se amparar. Constituindo-se numa experiência com a alteridade e construção da identidade individual, sua formação, portanto, é o espaço para a aprendizagem de um olhar não coercitivo sobre a realidade e não hipostasiado sobre a teoria. Tendo em vista esta complexidade crescente, também as concepções do que seja pensar pedagógica e filosoficamente as questões da educação precisam ser ampliadas.

Apresentado na 32ª edição da ANPEd, o texto de Claudio Almir Dalbosco tem como pano de fundo a direção tomada pelas atuais políticas públicas de formação de professores. O trabalho debate o lugar dos Fundamentos da Educação nestes programas, tendo em vista os atuais processos de didatização da educação e o enfraquecimento de uma perspectiva normativa e teleológica. Neste cenário, Dalbosco sugere:

Uma ampliação do conceito de Pedagogia, que a conceba como atividade reflexiva, e uma destranscendentalização historicizadora da Filosofia, que possa compreender a atividade racional como algo enraizado na sociedade e na história, pode abrir perspectivas teóricas produtivas para enfrentar a

diversidade de problemas oriundos de uma crescente complexificação social e educacional (2009, p. 6-7).

Além disso, a própria relação pedagógica entre professor e alunos é dinamizada, pois não existe a determinação de que apenas um polo ensina e outro aprende, somente. É na troca intersubjetiva que o conteúdo é significado, constituindo-se este modelo “num ponto de partida metodológico promissor da crítica ao conceito clássico de fundamentação e da idéia de transmissão de conhecimento dele resultante” (Ibid, p. 8).

Ao pensar filosoficamente temas educacionais, a noção de teoria, conforme explica Dalbosco, permaneceu prisioneira do modelo representacional de objetos. A ampliação desta noção passa pela distinção entre normatividade e verdade, já que o tipo de reflexão exigido no plano normativo não se identifica com aquele que estabelece as condições de acesso à verdade, “mas tem a ver sim com um conjunto de questões e problemas que dizem respeito diretamente às modificações que o sujeito precisa sofrer para ter acesso progressivo à verdade” (Ibid., p. 13-14).

Interpondo um prisma adorniano, o conteúdo de verdade é acessível por mediações estéticas. Por isso, as modificações subjetivas dizem respeito à forma de se relacionar com a realidade, sem a pretensão de reconstruí-la de acordo com seu juízo arbitrário, mas reconhecendo que o pensamento produz um movimento formativo no qual o caráter prático é apenas um de seus elementos: “O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente e obrigatório em si mesmo, mas ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade” (ADORNO, 1995, p. 205).

Alexandre Filordi de Carvalho, no texto apresentado na 32ª edição da ANPEd, também se posiciona contrário a noção de “educação como a arte de condução” de um ponto a outro da aprendizagem, aludindo à expressão metafórica da “pastorização da educação”. Através da metáfora “pastorização”, Foucault referia-se à regularização de tudo, numa relação de domínio e obediência, saber frente ao não-saber. Neste sentido, o texto de Carvalho refere-se às semelhanças perceptíveis entre a pastoral cristã e certos traços gerais da educação ocidental, especialmente no que diz respeito às relações de “mando e obediência com o intuito de manter colonizado o pensamento, submetendo-o às mesmas referências, às

práticas e condutas humanas disciplinarizadas e a uma forma pedagógica heterônoma” (2009, p. 2). A figura docente emergente neste modelo é a do “educador-pastor”, aquele que supõe “dar conta não somente de cada um de seus alunos-ovelhas, mas de todas as suas ações, de todo bem e mal que eles são suscetíveis de fazer e de tudo o que lhes pode acontecer” (Id. Ibid.).

Assim, ainda que a normatividade deste modelo educacional aponte para uma formação emancipatória, uma prática pedagógica alicerçada na tutela não disponibiliza instrumentos para o manuseio autônomo, de modo análogo, o pastor não tem a intenção de guiar a ovelha para que ela se desgarre de seu campo e o abandone. Carvalho, porém, deixa em aberto a contraimagem que poderia ser tecida como forma de resistência e persistência no caminho da emancipação das racionalidades docente e discente. Sua intenção se atém a instigar outros tipos de relações no sentido da formação humana. No entanto, certamente, eles incidem em modelos não polarizados entre quem ensina e quem aprende, verdadeiro e falso, etc. Ao contrário disso, estaria se recorrendo a tipos de relações transcendentais novamente, cuja relevância se localiza sempre fora da dinâmica intersubjetiva.

Para auxiliar a tecer essa outra imagem da educação e da docência, despojado da intenção modeladora do pensamento absoluto, o texto de José Pedro Boufleuer, apresentado na 30ª edição da ANPEd, discute o fazer pedagógico a partir do paradigma intersubjetivo, defendendo a ideia de que a pedagogia se constitui de um fazer autofundante, cuja base se localiza nas próprias situações de comunicação entre professor e aluno. Lembrando que a comunicação humana não se compõe de um processo que conta com um emissor, uma mensagem e um receptor, Boufleuer (2007) coloca em dúvida a noção de “transmissão”, bastante difundida, embora muito criticada pelas teorizações pedagógicas, em que o educar consiste em operar uma “passagem” - de um estado de obscuridade para um estado de luz. Do mesmo modo, o processo pedagógico também não se configura como um instrumento de “condução” ou de produção de coisas úteis, cujo pressuposto seria a existência de uma espécie de fluxo efetivo entre consciências para que o conteúdo explicado pelo professor fosse apreendido de maneira intacta pelo aluno. Boufleuer coaduna-se, assim, a crítica de Dalbosco e Carvalho, entendendo que a aprendizagem é uma ação subjetiva, embora aconteça em função do outro. Sugere a imagem do professor como “testemunha da própria aprendizagem”, que participa do processo

de criação e mediação das percepções a partir de suas perspectivas neste momento de encontro comunicacional em sala de aula:

Ao entrar em sala de aula o professor se põe a meditar sobre suas percepções, especialmente sobre suas dúvidas. É assim que ele se assume efetivamente como participante do processo de recriação do saber. O professor sempre deve considerar que a objetividade do saber, a direção de “confluência das percepções”, está em questão. E isso é encarar a aula como uma situação de risco. Risco também para ele, porque implica a hipótese de ele necessitar se repensar, reestruturar a sua aprendizagem. Uma aula pode implicar a necessidade de revisar toda a sua perspectiva, ela pode efetivamente deixá-lo em crise. Essa hipótese só não existe quando ele imagina doar alguma coisa para os alunos que ele já tenha, fazer alguma coisa por eles, praticar uma espécie de assistencialismo pedagógico (BOUFLEUER, 2007, p. 13).

Esta forma de compreender a razão, elaborada concomitantemente às experiências da realidade, não abdica das relações possíveis com o plano normativo. No entanto, a dimensão universal é percebida como uma possibilidade e não enquanto forma *a priori* incontestada, conforme uma racionalidade centrada na subjetividade assume. Por isso, o “professor Hércules” só pode ser entendido como testemunha da própria aprendizagem se esta se referir à atitude questionadora que deve ser estabelecida com relação ao conhecimento. Do contrário, se o testemunho envolver também o conteúdo aprendido pelo docente, corre-se o risco de restringir a racionalidade a relações entre particularidades, o que reduziria o processo formativo discente e/ou expandiria ao extremo a subjetividade docente – visto que se deveria ter vivenciado todas as aprendizagens possíveis antes de testemunhá-las.

Outra imagem variante do “professor Hércules” é a do docente como um “narrador do mundo”, sugerida no texto de Vanessa Sievers de Almeida, apresentado na 31ª edição da ANPEd. O trabalho discute o cenário educativo contemporâneo, caracterizado como um momento de crise, em que “o passado não oferece mais um sentido pré-estabelecido e seguro para o mundo” (2008, p. 1). A partir dos apontamentos de Hannah Arendt e Walter Benjamin, Almeida propõe uma reflexão sobre o sentido do pensar, especialmente para a educação, que tem a tarefa de acolher a criança e promover a compreensão acerca do seu pertencimento no mundo, construindo instrumentos para operar com a herança cultural e conservar ou transformar a realidade.

Ao saber que não guarda consigo a verdade, o professor entende a impossibilidade de “informar”, simplesmente, o sentido do conteúdo aos alunos. Resta a ele configurar sua aula de modo que os significados contidos nas narrativas sejam usados pedagogicamente para uma atualização do sentido do fazer humano no mundo. Não há, portanto, garantia do ponto em que as aprendizagens chegarão, mas é uma tentativa de promover elos entre o saber já construído e as necessidades percebidas no momento atual:

O professor, ao mostrar sua participação (direta ou indireta) nessas experiências, provoca os alunos a buscarem *sua* maneira de se relacionar com o mundo. Educar, assim, é, sobretudo, “colocar em relação”, para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular “pertença ao mundo”, condição imprescindível para sua futura tarefa de “renovar um mundo comum” (ALMEIDA, 2008, p. 15).

De maneira semelhante, embora pensando a partir do modelo da *Paideia* irônica de Sócrates e seu potencial no processo pedagógico, Antônio Álvaro Zuin, no texto apresentado na 30ª edição da ANPEd, afirma que a ironia mostra-se capaz de demolir as certezas sobre determinados conceitos. Isto porque, no jogo entre essências e aparências dos conceitos, “as aparências, que são equivocadamente consideradas como os pontos finais das definições conceituais são, na verdade, os pontos de partida dos jogos que se estabelecem entre significantes e significados” (ZUIN, 2007, p. 2). Nas voltas e reviravoltas provocadas pelo jogo irônico, é possível sempre um novo começo:

E se tal raciocínio for aplicado com maior ênfase na interpretação das questões pedagógicas, nota-se que estes novos inícios são incentivados pelo educador que faz uso da dimensão emancipatória da ironia quando não apresenta um raciocínio conclusivo ao aluno, mas sim o estimula para que reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções (2007, p. 5).

Desta forma, o “conhecimento da realidade” – entendido aqui como o entendimento das necessidades, angústias e experiências – é tomado pelo “professor Hércules” de forma diferente daquela que levou o “professor Prometeu” a assegurar sua tarefa nos processos cognitivos. O “professor Hércules” constrói seus itinerários de formação conforme os interesses e aprendizagem das circunstâncias,

lançando-se ao desconhecido na ânsia de perfazer novas trajetórias formativas, vislumbrar novas constelações.

Nesta direção pode ser entendido o sentido das aulas ministradas por Foucault nos cursos do Collège de France, tematizadas por Carlos Ernesto Noguera Ramirez no texto apresentado na 31ª edição da ANPEd. O trabalho objetiva abordar a multiplicidade, variedade, intensidade e profundidade das elaborações das aulas que Foucault ministrou no Collège de France entre 1970 e 1984. Ramirez explica que estes encontros, embora tivessem um apoio escrito, tinham como destino um auditório que, nas quartas-feiras ficava lotado “para escutar o professor apresentar os desenvolvimentos das suas pesquisas. Nesse sentido, ler seus cursos como livros é reduzir as possibilidades de apreciar a riqueza do trabalho do professor Foucault” (RAMIREZ, 2008, p. 3). Para além da linearidade e da coerência exigidos para a composição de um livro, na dinâmica das aulas existe a possibilidade de ampliar ou modificar ideias, bem como avançar no esboço de respostas às questões de pesquisa que poderão, depois, ser retomadas.

[...] é possível afirmar que os esquemas didáticos do professor Foucault formam parte das ferramentas metodológicas da pesquisa, ou seja, são momentos da própria pesquisa, e não uma etapa posterior e de ordem diferente. (...) e isso fica evidente quando o professor Foucault, no ínterim de uma e outra aula, abandona uma linha assinalada, quando “esquece” uma promessa de ampliar algum aspecto, quando, enfim, modifica o percurso, a direção e as ênfases das aulas e até do próprio curso (Ibid., p. 04).

Ao mostrar o percurso da pesquisa em relação estreita com a docência de Foucault, Ramirez lembra uma dimensão importante do trabalho do “professor Hércules”, que não se joga ao desconhecido sem nenhuma bagagem teórica, experiencial ou plano de ação. Sua atividade pedagógica está embasada em seu interesse de investigação e é justamente daí que outras possibilidades de interpretação, reelaboração ou mudança de entendimento acontecem. Assim, a ideia de publicizar em aula as elaborações teóricas feitas no âmbito da pesquisa, não é somente uma oportunidade de tornar comunicável a conceptualidade, mas é um espaço também para a criação de novos problemas, conceitos e noções, conforme analisa Ramirez:

A didática, as ciências da educação, o currículo, apontam para o conhecimento e atuam sobre um sujeito cognoscitivo. Seu problema é como ensinar o conhecimento, como levar o estudante a ele ou como fazer com que o estudante o construa. A pesquisa parte do conhecimento, do conhecido, mas para questioná-lo, para interrogar o poder que há nele, para indagar como funciona. Sua meta não pode ser estabelecida de antemão; a pesquisa dirigida ao pensamento não pode ter nenhum fim especificado previamente (e, se tem, trata-se só de um assunto formal ou necessário para iniciar, mas não definitivo no percurso), pois pesquisar é ir à busca do desconhecido, do impensado (Ibid, p. 8).

Neste jogo formativo incitado pelo “professor Hércules”, existe o cuidado para que a cognição e a elaboração conceitual não sejam depreciadas em favor das demandas do trabalho pedagógico, mas também não revigorem modelos epistêmicos estandardizados na ação docente de aula. Esta atitude configura uma outra forma de lidar com o conhecimento, reforçando a docência em suas metáforas de testemunha ou de narrador, por exemplo, uma vez que “aquilo que o professor ensina é sua forma de trabalhar, não o resultado de seu trabalho, mas o seu jeito de fazer, de pesquisar, de pensar, sobretudo, os exercícios que ele faz sobre si mesmo” (Ibid., p. 11). Assim, o cuidado que o professor dispõe na organização do seu trabalho é antes de tudo um cuidado ético e estético consigo mesmo. Isto explica a retomada por Foucault da metáfora acerca da “filosofia como medicina da alma”, ou seja, o trabalho de buscar compreender o mundo e melhores formas de estar nele é uma necessidade terapêutica do sujeito.

O estudo de Alexandre Simão de Freitas, apresentado na 32ª edição da ANPEd, objetiva problematizar as condições da formação do ser humano na atualidade, evidenciando que a experiência subjetiva de si é inseparável do processo de sua formação. Além disso, Freitas visa expressar uma nova articulação entre filosofia, educação e espiritualidade, na qual a própria filosofia realiza-se como um exercício espiritual. Ao valer-se da preocupação foucaultiana acerca do “governo de si” e “governo dos outros”, o autor aponta para a exclusão deste debate pedagógico das “formas práticas encaminhadas pelos indivíduos e grupos para se reconhecerem como sujeitos de uma formação, cuja história só pode ser compreendida como uma experiência que correlaciona campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (2009, p. 2). Freitas percebe nas práticas éticas de cuidado de si uma possibilidade de ampliar as fronteiras da racionalidade

pedagógica: “Por meio das técnicas de si, descortina-se outro modo de exercer o governo da razão educativa pelo cuidado ético da verdade e pelo exercício refletido da liberdade, mediante um sujeito que emerge através do cuidado de si” (Ibid., p. 7).

Sendo assim, não é especificamente o aspecto cognitivo ou didático que sustenta a ação pedagógica do “professor Hércules”, elas são apenas ferramentas das quais ele lança mão para potencializar o movimento formativo. É muito mais sua postura diante do contexto pedagógico e do saber construído que lhe fornece os contornos de sua autoridade para ser ouvido e compartilhar suas experiências formativas.

Se Prometeu lutou contra a vontade dos deuses, temendo pelo destino dos homens, Hércules entregou-se a ela, mesmo sabendo que a causa de seu sofrimento fora provocado pelos próprios deuses. A inexorabilidade do cumprimento dos trabalhos de Hércules tinha como motivador a sua própria penitência e purificação. A intensidade com que protagonizou cada trabalho evidencia um processo formativo de transformação e aprendizagem do herói. O desejo de Prometeu, de resguardar a superioridade do homem através dos tempos, era, por um lado, de tal modo universalista que se desprende das contingências mundanas. Já as vivências intensas de Hércules mostram que a formação, por outro lado, é avessa à imediatez que as intervenções de ordem puramente prática apresentam. Fez das experiências no mundo momentos de aprendizagem despojados de fins unicamente instrumentais, realizando tarefas em defesa dos oprimidos e tornando-se o maior dos heróis gregos.

3.2 A relação teoria e prática nas performances da docência

O alerta adorniano de que “o conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente” (2009, p. 20) parece-nos bastante caro para tecer uma crítica objetivada sobre as imagens de docência mapeadas neste estudo, uma vez que ainda persiste em alguns nos programas de formação docente a ideia da escolha por modelos formativos fechados, idealizados sob o enfoque da teoria ou sob o viés da prática, exclusivamente. Mas, em que medida os contornos de uma forma ideal, subjetiva, na imagem do “professor Prometeu”, tem contribuído para

qualificar sua performance pedagógica? De outra parte, em que perspectiva a valorização da atribuição de sentidos, na imagem do “professor Hércules”, transgride o primado do sujeito sem hipostasiar a interpretação, possibilitando a compreensão da inter-relação entre teoria e prática na formação docente? O movimento negativo da dialética, ao colocar em cheque as possibilidades universalizantes do sujeito cognoscente, repõe na discussão todo conteúdo conceitual que se independizou do plano material e, por isso mesmo, suas determinações já não fazem sentido para orientar as configurações mundanas. Neste sentido, são compreensíveis as queixas dos professores a respeito da pouca aproximação que certos cursos de licenciatura fazem entre o arcabouço conceitual estudado e as situações cotidianas do ambiente de trabalho. Para além do fato de que entre o imperativo do “dever ser” e do “como ser/não ser” existe uma abissal distância, onde encontramos toda a multiplicidade constituinte de sujeitos e objetos, tais preceitos não são imanentes à formação docente, mas apenas reverberam imagens construídas sob o primado da subjetividade que a investida do não-idêntico pode ajudar a desconfigurar.

Nas imagens de “professor Prometeu” e de “professor Hércules” é possível mapear formas distintas de delinear o uso da racionalidade docente, o que implica, decisivamente, nos comportamentos e tendências de ação docente. Essa diferença impõe repensar as expectativas colocadas sobre os ombros do professor e suas performances ligadas à promoção da cidadania ou à formação da opinião pública. O “professor Prometeu”, ao considerar de antemão o alcance de um estado total, seja ele de cidadania, eticidade, emancipação, por exemplo, faz repercutir consequências sérias para a formação humana e também para o exercício da docência. A forma fechada de compreender essa formação implica a desconsideração para com outras possibilidades, tão ou mais formativas que experiências diversas poderiam proporcionar; já para a constituição da identidade docente, a carga de atividades que deveria dar conta alimenta o imaginário de que apenas aquele professor que obtiver êxito total no alcance de seus objetivos pode ser considerado um bom profissional. Essa cobrança acaba não ficando apenas no âmbito da subjetividade, mas permeando também as expectativas sociais colocadas sobre os ombros dos professores. Vale dizer aqui que o mais importante não é descobrir a origem deste imaginário – se ele foi concebido no âmbito social mais amplo ou no interior da relação entre os pares de professores -, mas repercutir suas consequências no

sentido de uma reformulação narrativa, afastada dos compromissos com o transcendental e com as certezas totalitárias.

Para Adorno, esta perseguição à retórica - que comporta a busca pela verdade e autoconsciência - já não é argumento suficiente para salvaguardar a prática dos ímpetus coercitivos da abstração, pois tanto a tecnificação do pensamento, por parte da subjetividade, quanto o descaso para com o objeto contribuíram para afastar teoria e prática. Neste sentido, é preciso (re)estabelecer uma relação expressiva entre o objeto e o discurso que tenta entendê-lo: “A não- exterioridade entre o pensamento e seu objeto, somente alcançada por um exercício expressivo na linguagem filosófica, depende, portanto, de uma incorporação responsável do momento retórico” (DUARTE, 2007, p. 21).

Na formação docente, a recomposição da dimensão expressiva da linguagem nas discussões sobre o fazer pedagógico refere-se, em grande medida, à avaliação das utopias educacionais do “professor Prometeu”, pois enquanto guia ou demiurgo da razão emancipatória rompe com o jogo mimético exigido no contemporâneo para apegar-se a um modelo transcendental de homem e de sociedade, no qual impera a sabedoria e a liberdade plena. A este descolamento da realidade, vale também o alerta que Adorno fez sobre a rigurosidade das formas puramente funcionais da obra de Adolf Loos: “a finalidade sem objectivo torna-se ironia” (1993, p. 73). Podemos entender daí que, muito embora as intenções do “professor Prometeu” sejam as mais refinadas possíveis acerca da formação do indivíduo e do cidadão, mostra seu esvaziamento de “conteúdo” factual e estandardiza-se na “forma” de ensino enquanto transmissão.

Assim, semelhante à arte convertida em ideologia, cuja pureza lógica afugenta o momento construtivo, a forma prometeica assegura-se nas promessas do projeto moderno para preservar sua autoridade pedagógica em sala de aula, ou seja, o professor atua como uma ponte entre seus alunos e o saber da ciência, isto quando não supõe ser ele mesmo o detentor do conhecimento, usando seus dotes para repassá-lo aos alunos. Ao entender que a construção do conhecimento envolve apenas a relação dos sujeitos com o conhecimento, a atividade pedagógica independentiza-se das experiências mundanas, dispensando a interação intersubjetiva na “realidade”, pois a equipara à internalização da “história da realidade”, presente nos conceitos. É neste sentido que Herder compreende a saga

de Prometeu, seu padecimento é amenizado pelo tempo e seu consolo está em sua filosofia da história, que busca a completude das criaturas. Assim, suas amarras se desprenderiam quando o mais forte dos homens realizasse a façanha de “ser ele mesmo” e a obra de Prometeu cresceria sobre a terra (Apud BLUMENBERG, 2003b, p. 418). Porém, continua Blumenberg, o monólogo de Herder acaba com uma frase que ninguém foi capaz de dizer a Prometeu: “a razão prospera sobre a terra” (Id. Ibid.).

Envolvido pela metalinguagem das finalidades do seu trabalho, este professor parece não perceber que a pastorização de sua prática (cf. indica CARVALHO, 2009), longe de direcionar-se à emancipação e à liberdade responsável, contribui para uma “formação” tutelada e uma burocratização do ensino. Por um lado, este controle exagerado e tecnicização das práticas pedagógicas rompem com a normatividade da proposta educacional, por outro, deixa de situar também as expectativas subjetivas enquanto experiências formativas, alimentando, assim, a imagem do professor como um expectador desinteressado pelo que acontece a sua volta. De forma semelhante, em sua narrativa sobre Prometeu e o que seria a noção rousseauiana de um “estado de natureza” humano, Christoph Martin Wieland assinalou que Prometeu poderia continuar enamorado pela ideia de construir homens felizes, pois isolado no Cáucaso já não conseguia testemunhar a história de sua criação (Apud BLUMENBERG, 2003b, p. 414). Teria também o “professor Prometeu” radicalizado a proposta moderna de um mundo melhor através da educação, de modo que já não consegue perceber os desvios e reconfigurações da realidade?

O “professor Prometeu” mantém a suposta utopia das narrativas modernas também como uma forma de preservação do campo educacional e nesta tarefa ele pode aprender com o comportamento da arte, que necessita da utopia justamente para exprimir outras perspectivas de compreensão. Se na arte a utopia pertence à ordem do irreconciliado, no trabalho docente esta circunscreve, ainda que com uma carga transcendental, a força motriz da (auto)formação. No entanto, conforme já alertava Minerva na história de Prometeu escrita por Heder, a “previsão” característica do titã é destrutiva sem grandes feitos virtuosos (Ibid., p. 419). Ou seja, as utopias em que aposta o “professor Prometeu”, muitas vezes, são as mesmas que limitam os processos de compreensão das relações mundanas. Este é

um trabalho que não pertence ao “professor Prometeu”, mas ao “professor Hércules”, cuja figura vem lembrar a importância do trabalho interpretativo sobre a dimensão estética da formação. Neste caminho, a efetivação de um jogo mimético, enquanto capacidade antropológica do homem em situar seu agir diante de um contexto mais amplo, é fundamental para o ingresso na profissão, pois acentua o lugar da observação sobre os “modos de comportamento” constituintes da formação docente.

Os jogos permanecem presos aos traços de situações concretas. Nisso, eles sempre retomam a usos paradigmáticos, e abrangem sempre, além das caracterizações gerais, também os elementos sensíveis das apresentações e das ações lúdicas sem que estes tenham sido fixados de antemão. Por isso, os jogos só podem ser apreendidos em conceitos de forma incompleta. Eles permanecem, na essência, uma ação prática, mesmo quando eles se afastam da práxis. Estas considerações valem para todas as formas importantes da mimese social, para o ritual, o gesto, o desempenho de papéis, o falar e o entender. Embora possa parecer freqüentemente que eles realizem esquemas de ações gerais que parecem ser apreensíveis com ajuda de características formais, eles resistem a todo tipo de limitação (GEBAUER; WULF, 2004, p. 122).

Longe de fazer apologia ao modelo formativo da imitação – cuja formação se dá muito mais pela cópia de gestos e posturas observadas em um professor do que pela compreensão de seu papel numa realidade educacional específica -, o momento mimético da formação indica que a conceptualidade não é dada de antemão nem pode tudo, daí a necessidade de uma aproximação não estandardizada com a prática educacional. Essa perspectiva estética da relação entre teoria e prática, acreditamos, contribui de forma significativa para destranscendentalizar os discursos da formação docente. E como a formação docente dá atenção aos processos estéticos? Enfatizar discursivamente a importância da prática é suficiente? Por sua vez, de que forma os estudos teóricos realizados nos programas de formação têm conseguido mobilizar este momento expressivo?

As respostas a estas indagações subsidiam o que estamos chamando aqui de *performances*⁴⁸ da docência, ou seja, um *habitus* de ação típico da docência cujos

⁴⁸ De origem inglesa, o termo *performance* foi incorporado na linguagem da dramaturgia entre 1930 e 1940, espalhando-se, conforme explica Zumthor (2000) pelos Estados Unidos através dos escritos de pesquisadores como Abrams, Bem Amos, Dundee, Lomax. Enquanto uma manifestação cultural (um

dispositivos expressivos permitem compreender como foi percorrida a trajetória da relação estabelecida entre teoria e prática. Estas *performances*, portanto, estão diretamente ligadas à construção do saber, não enquanto potencial gerador de resultados, conforme apresenta Lyotard⁴⁹, mas enquanto aquilo que a relação enfática entre teoria e prática conseguiu produzir e expressar. Diferente de um “saber fazer”, princípio de ordem econômico-produtivo, a *performance*, como sugere Zumthor, é um “saber ser”: “É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo” (2000, p. 35-36).

Baseando-se nos apontamentos de Dell Hymes, intitulado **Breakthrough into performance**, Zumthor (Ibid., p. 36-37) apresenta quatro características da *performance*:

1 – É o reconhecimento de um material já conhecido, traduzindo/concretizando o que existia apenas no âmbito virtual.

2 – Pertencendo ao mesmo tempo ao contexto cultural e situacional, a *performance* é percebida como uma “emergência”, algo que sai do contexto cultural ao mesmo tempo em que nele encontra lugar para se realizar plenamente, ultrapassando o curso comum dos acontecimentos.

conto, uma música, uma dança, por exemplo), a *performance* constitui a forma, a expressão, resistindo ao mecanismos da conceitualidade, pois se compõe de gesto, de imagem, de palavra, não necessariamente de pensamento. Por isso, para a teoria linguística da gramática generativa, a criatividade do falante e sua capacidade de emitir e de compreender frases inéditas é o que sustenta a palavra emitida: “as regras da performance – com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público – importam para comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na seqüência das frases: destas, elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance” (ZUMTHOR, 2000, p. 35).

⁴⁹ Tendo em vista o fim dos metarrelatos – grandes narrativas legitimadoras da produção científica e cultural na sociedade moderna -, Lyotard (1990) caracteriza o cenário atual como pós-moderno, no qual a forma valor subsidia tanto as relações de consumo, quanto a produção do conhecimento, caindo em desuso a ideia de formação (*Bildung*) do espírito. Em uma mesma rede de valoração pode se situar conhecimentos e investimentos, de modo que o valor formativo do saber possa ser trocado por seu potencial de otimizar as performances de um programa. Valendo-se da noção de jogos de linguagem de Wittgenstein, Lyotard afirma que, no contemporâneo, a legitimação dos saberes está diretamente ligada aos seus respectivos contextos, restando como parâmetro de validação dos discursos teóricos a sua *performance*, isto é, a sua eficácia no terreno da prática: “A ideia de *performance* implica a de sistema com estabilidade firme, porque repousa sobre o princípio de uma relação, a relação sempre calculável em princípio entre calor e trabalho, entre fonte quente e fonte fria, entre *input* e *output*. É uma ideia que vem da termodinâmica. Ela está associada à representação de uma evolução previsível das *performances* do sistema, sob a condição que se lhe conheçam todas as variáveis” (LYOTARD, 1990, p. 101).

3 – No contexto cultural, Hymes apresenta três formas de entender a atividade humana: como **comportamento** (*behavior*), aquilo que é produzido por uma ação qualquer; como **conduta**, o comportamento relativo às normas socioculturais; como **performance**, a “conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade”.

4 – A *performance*, de algum modo, afeta o conhecimento, não sendo apenas um modo de comunicação, mas também uma forma de marcar o conhecimento.

A *performance* reorganiza o conhecido, expressando-o de forma diferente, às vezes até improvável. O aspecto performativo da docência diz respeito, assim, a atuação do professor frente ao que ele conseguiu (re)elaborar de suas experiências na/com a vida e com a conceptualidade, cuja configuração poderia ser entendida como uma “estética da conduta”, ou seja, como a arte de:

Saber encontrar, no momento oportuno, o gesto adequado; atribuir valor tanto à maneira quanto ao objetivo; não se contentar com o respeito aos usos nem com as facilidades da sem-cerimônia; saber, com gestos mínimos, abrir o curso banal da existência à estranheza: alguns modos felizes de comportamento requerem uma compreensão que parece decorrer da mesma ordem estética que a do sentimento, inspirado, no pólo oposto, pela trivialidade de um malogro, pela deselegância de um procedimento, pela afetação de um modo de ser; mas estão longe de constituir objeto de reflexões há tanto tempo familiares quanto as que se aplicam habitualmente às artes constituídas (GALARD, 2008, p.19-20).

Certamente, esta adequação envolve uma ação do professor no sentido de aproximar suas intenções de ensino às possibilidades de aprendizagem dos alunos, provendo o estranhamento sobre as coisas e organizando-as sob o viés da conceptualidade. Na composição desta *performance*, o sentido das teorias, das palavras do professor formador, das orientações didáticas, dentre tantos outros elementos formativos das licenciaturas, ganham força expressiva e acabam por caracterizar uma estética da conduta docente.

Na tentativa de discutir acerca das perguntas que há pouco fizemos, uma *performance* assumida nos cursos de licenciatura, a partir do referencial imagético prometeico, é a da redenção. No texto **Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?**, Gustavo E. Fischman & Sandra Regina Sales (2010), ao discutirem o impacto das pedagogias críticas na

formação dos professores, explicam que geralmente esta corrente está vinculada a propostas de como “deve ser” a educação. Segundo os autores, as chamadas pedagogias críticas orientam-se por princípios de pensadores como John Dewey, Antônio Gramsci, Paulo Freire ou de perspectivas dos integrantes da Teoria Crítica, modelos antirracistas ou até da educação popular para, a partir de construções conceituais, apontarem os objetivos que poderiam ser alcançados pelas práticas sociais de ensino/aprendizagem na promoção da transformação social. Esta forma de abordar as questões da educação está amplamente difundida pelos programas de formação docente - não somente no Brasil, mas também na realidade estadunidense, como afirmam Fischman & Sales – e produz reações de resistência não apenas pelos ideais de “transformação”, “conscientização”, “igualdade”, “democracia”, mas porque se inserem em estruturas narrativas redentoras:

Se reconhecida e aceita, a visão redentora irá, após a derrota do inimigo, criar a escola ideal, na qual o professor perfeito e o aluno modelo irão aprender em harmonia, separados do caos do sistema educacional e social circundante. Nos cursos de formação docente, a narrativa redentora articula as intensas e ácidas críticas usadas para denunciar as escolas “realmente existentes” que, de maneira dualista, são responsabilizadas por quase todos os problemas e, simultaneamente, são o último espaço da esperança de melhora social. Nessa junção crítica do imaginário sobre os professores, estes se tornam os criadores de presentes terríveis e de futuros esperançosos. Além disso, a narrativa redentora também contribui para a supervalorização de posições pessimistas como símbolo de uma suposta atitude crítica (FISCHMAN & SALES, 2010, p. 14).

Nesta perspectiva, a necessidade de alimentar a imagem de “professor Prometeu” justifica-se pelas adversidades que o docente enfrentará durante a prática profissional, ou seja, o único recurso capaz de fazer frente a um quadro institucional de multiplicidade de interesses e saberes - local de conflitos culturais e sociais, prazeres e sofrimentos - seria a “esperança” de transformação depositada em cada professor no momento de sua formação inicial.

Enfim, se a história de Prometeu está ligada com a de Pandora – conforme aludimos anteriormente -, cuja ideia central diz respeito à conquista da emancipação e da liberdade através do trabalho árduo para uma vida feliz, a trajetória de Hércules faz-se acompanhada por Hermes (derivado de *hermeneus*, o “intérprete” ou, conforme se refere Aristóteles, aquele que funda a ciência hermenêutica) e por Minerva (na mitologia grega Atenâ, deusa da inteligência e da sabedoria, a

geradora da cultura), indicando que o herói, mesmo voltado para as condições da natureza (*phýsis*), não se vê desamparado de atributos racionais, do discurso e da astúcia. Assim, Hércules constitui-se num limiar muito tênue entre o rompimento com o plano normativo de seus trabalhos (a indisciplina, os rompantes descomedidos, os acessos de loucura são indicativos de descuido para com os fins maiores de suas expedições) e o uso de dispositivos divinos para cumprir suas tarefas e/ou garantir a própria vida (várias vezes, Hermes e Minerva, a pedido de Zeus, ajudaram Hércules em suas expedições, alertando-o das artimanhas do inimigo ou intervindo nas forças da natureza para que o herói pudesse derrotar os monstros).

Na história de Schelling sobre a mitologia de Prometeu, o divino e o antídívino compõem um jogo idealista em que é preciso passar pelo sofrimento e pela provação para libertar-se e converter-se dignamente em um deus. Muito embora também Hércules tenha passado por muitas provações para reafirmar seu lugar no Olimpo, somente Prometeu, cuja origem é a mesma de Zeus – que seria pai do titã -, poderia representar frente aos homens os próprios princípios divinos, uma figura mediadora entre o sublime e o humano na condução da salvação. Segundo Blumenberg (2003b, p. 613), Hércules, ao libertar Prometeu, não incorpora o elemento antídívino, ao contrário, mostra uma autodespontencialização total do divino, confirmando não somente sua dimensão humana, mas também as limitações dos deuses sobre a construção da história dos homens.

Por analogia a esta compreensão, o “professor Hércules” difere-se do “professor Prometeu” não através da normatividade que sustenta seu trabalho, haja visto que ambos valorizam a formação como possibilidade de um mundo melhor e a emancipação e a cidadania como finalidades desse processo (afinal, a deusa da cultura, Minerva, ajuda Prometeu a roubar o fogo e também Hércules a lograr êxito em seus trabalhos), mas da postura que engendra a partir do entendimento da normatividade. Neste sentido, o “professor Hércules” transgride o primado do sujeito, não tratando as questões educativas como determinações residuais, mas estabelecendo atos identificadores entre os conceitos - vinculados ao papel do professor, da educação e da escola - e as formas pedagógicas constituídas historicamente. Esta avaliação diz respeito ao pensamento dialético da não-identidade, que não visa à adaptação pura e simples da dimensão teórica às formas vividas, nem a atribuição de responsabilidade exclusiva aos sujeitos envolvidos na

prática pedagógica, mas esforça-se em sua *performance* em produzir a crítica entre universal e particular.

Nestes termos, a dialética negativa de Adorno não abre mão do compromisso que a teoria carrega de apontar possibilidades para a ação através da crítica, considerando uma racionalidade imanente ao objeto. No entanto, conforme Vilela⁵⁰ (2009) expõe, as pedagogias críticas incorporaram o pensamento de Adorno como receituário para curar a educação de seus males a partir do livro *Erziehung zur Mündigkeit* (traduzido no Brasil com o título **Educação e Emancipação**), que reúne conferências e palestras de Adorno. A obra foi publicada postumamente por Kadelbach, seu amigo pessoal, que selecionou os textos e editou o livro sendo, portanto, de sua responsabilidade a interpretação do conceito adorniano de “educação para a autonomia”, que nesta publicação assume um viés político. Ao comentar as ponderações de Gruschka, autor alemão reconhecido pela análise que faz sobre as questões atuais da educação à luz de uma leitura sociológica de Adorno, Vilela salienta:

[...] que sua teoria social, se devidamente compreendida, poderia ajudar melhor na investigação da relação dialética entre a escola e a sociedade. No lugar de alimentar propostas de renovação da escola, a Teoria Crítica de Adorno deveria ser tomada como ferramenta para se produzir um diagnóstico da crise da escola e da educação, que pudesse esclarecer como, através do longo caminho já percorrido pelo sistema educacional, propostas educacionais não se efetivaram. [Gruschka] Defende que Adorno poderia oferecer instrumental para barrar a sequência de reformas e ações pedagógicas que não refletem as causas das situações que anunciam ter a pretensão de superar, com práticas imediatistas e reformas pontuais o estado crítico da educação. Adorno, como teórico, deveria ser buscado para conduzir a uma pergunta: o que não deu certo no processo de efetivação daquilo que fora proposto? Por quê? O que se revela como estado crítico da educação? Segundo ele, faltaram questões à pedagogia crítica que teve ânsia por reformar as escolas (2009, p. 55-56).

⁵⁰ No Relatório Técnico de Pesquisa (CNPq), intitulado **A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade**, Rita Amélia Teixeira Vilela (2009) apresenta uma pesquisa realizada sobre a medida que a epistemologia de Adorno e Horkheimer é abordada para a compreensão do contexto escolar na sociedade contemporânea. No Brasil, o estudo buscou evidências acerca da referência teórica dos pensadores, assim como do modo que essas dimensões epistemológicas podem ser identificadas como filosóficas ou sociológicas na abordagem de temas educacionais e da maneira, se existe, pela qual esses apontamentos dão suporte teórico para a análise de resultados de pesquisas empíricas. Na Alemanha, a pesquisa explorou justamente a recuperação dos aportes da Teoria Crítica para as análises das pesquisas empíricas sobre a relação dialética entre escola e sociedade, cujo enfoque é dado para as atividades realizadas no Instituto de Educação da Universidade de Frankfurt, coordenadas pelo professor Andreas Gruschka.

É para preservar sujeito e objeto, teoria e prática da imediatez, do utilitarismo e/ou da deformação - cujo agigantamento produz muitos equívocos sobre as relações de conhecimento - que a Teoria Crítica pauta-se por uma racionalidade social como ideal normativo da práxis. Nesta perspectiva, as perguntas são mais importantes do que as respostas, pois são dispositivos capazes de desencadear razões historicamente situadas e, portanto, distantes de narrativas redentoras sobre a “esperança” de transformação. Para que a singularidade de cada contexto educativo possa se expressar, mais importante do que idealizações subjetivas sobre um cenário conhecido apenas por sua conceptualidade é o entendimento de que aquela particularidade é própria do objeto e é justamente isso que sustenta as tentativas teóricas de por ordem nas manifestações do existente. A suspensão dessas restrições pragmáticas entre teoria e prática é condição para a compreensão das possibilidades/dificuldades que o professor encontra no exercício de sua profissão.

Enquanto o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria. O espírito burguês reúne a autonomia e a aversão pragmatista pela teoria tão antinomicamente quanto a sociedade que o sustenta (ADORNO, 1995, p. 204).

Esta autonomia de pensamento e ação não pode ser construída sobre bases dominadoras e/ou utilitaristas, pois elas empobrecem a experiência e desfiguram a relação entre teoria e práxis. Uma vez que sujeito e objeto necessitam de mediação para se expressarem, a práxis resulta da indigência do objeto, cuja mediação é feita pelo conjunto do sistema social. Por isso, a práxis só é determinável pela teoria, conforme explica Adorno: “A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum causal, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, [...] constitui a fragilidade da práxis” (1995, p. 211).

Nas *performances* pedagógicas, o entendimento da relação entre teoria e práxis é resultado de uma síntese entre as construções teóricas estudadas e as necessidades da prática educativa. Nesta aproximação de significados, quanto mais amplo o escopo conceitual, maiores as possibilidades de localizar as afinidades

entre a particularidade e a universalidade, assim como da aparência explicitar-se em favor da delimitação dos contornos da essência. Ao contrário disso, quanto mais restrito o pensamento, maiores as possibilidades de tomar-se a aparência como o fundamento explicativo das experiências cotidianas. Sinal deste obscurecimento dos caminhos entre ação e pensamento pode ser notado, frequentemente, quando uma narrativa evocada como exemplo da temática de aprendizagem ora desenvolvida é compreendida de forma isolada, ficando a teoria estudada reduzida a uma particularidade. O ilustrativo desvirtuado em cerne do conceito, para além de expressar um equívoco sobre o significado do pensamento teórico, fortalece as estruturas de uma comunicação distorcida na educação. Assim, o por-se em relação à ideia-chave apresentada pelo professor ou pela teoria é, prontamente, abreviada pela compreensão das questões periféricas, estabelecendo vínculos entre as diferentes situações práticas, mas não entre estas e sua normatividade. É nestes casos que a prática educativa recai em praticismo e a relação pedagógica prende-se à teia aporética de tentar alcançar o plano teórico sem desvincular-se desta visão precária dos fatos. Nesta perspectiva, a prática educativa configura-se como a medida de si mesma e os professores não conseguem lidar autonomamente com as necessidades apresentadas cotidianamente, tampouco transitam livremente pelo pensamento teórico ou pelos meandros da relação teoria-práxis.

Esta perspectiva totalizadora da docência está, em grande medida, ligada à tentativa de cingir as expectativas teóricas e práticas da formação, dotando, no entanto, as *performances* de um caráter imediato ao qual a própria formação é avessa. Assim, a imediatez já se configura como uma categoria importante para as *performances* alimentadas em muitos programas de formação docente, ainda que saibamos das dificuldades presentes em uma avaliação deslocada de seus aspectos mais amplos, sejam eles históricos, teóricos ou socioculturais. Como forma de desnudarmos as armadilhas presentes em uma avaliação que considera a imediatez como categoria construtiva, lembramos da metáfora de Adorno: “Mesmo a música, assim como toda arte, não satisfaz imediatamente o impulso que anima a cada vez o primeiro compasso, mas somente no decurso articulado” (2009, p. 22). Dito de outra forma, se nem mesmo os sentidos humanos mais fundamentais – como a audição, neste exemplo – são tocados simplesmente por impulso, sem ponderações

conjunturais mínimas, muito mais as questões formativas carecem de pensamentos inter-relacionais e amplos.

Em um clima de urgência, as dimensões explicativas - metodologias descritivas e de intervenção na prática - da docência se avultam em detrimento às dimensões compreensivas – a gramática normativa dos processos pedagógicos e as inter-relações mais fundamentais entre vida, cultura e educação. A partir daí, um equívoco que parece acontecer com frequência diz respeito à tentativa de mapear ao máximo as possíveis ações e interações pedagógicas como manifestação de domínio do conhecimento ou compreensão sobre o caminho correto a seguir. Certamente que isso não põe abaixo o trabalho das didáticas e metodológicas como áreas importantes nas licenciaturas para o estabelecimento de um campo profissional específico. Antes o contrário, pois uma profissão destituída de seu fazer perde-se no vazio da confusão multifuncional. No entanto, o que dá base para estas inferências sobre as ações realizadas no campo da prática não são as necessidades reais de forma direta, mas suas possíveis mediações, proporcionadas pelos debates mais fundamentais sobre seus significados e prováveis consequências. Afinal, a descrição mais aproximada de um objeto será sempre finda em si mesma caso não se constitua de mote para relações mais amplas entre o particular e o universal.

3.3 A produção do conhecimento diante da necessidade de síntese do múltiplo: sobre a formação cultural do professor

A ideia da universalidade do sujeito transcendental – cujas performances dos sujeitos individuais ultrapassam, ao mesmo tempo, esses sujeitos e constroem algo que paira sobre todos – pode ser justificada, segundo Adorno, na conexão funcional da sociedade: “de um todo que se conjuga a partir das espontaneidades e das qualidades individuais, limitando-as então uma vez mais por meio do princípio de troca nivelador e eliminando-as virtualmente como impotentes em sua dependência em relação ao todo” (2009, p. 153-154). O respaldo que esta universalidade transcendental encontra na funcionalidade da sociedade confere legitimidade à abstração como princípio de autoconservação humana, ou seja, quanto maior o domínio cognitivo sobre as possibilidades da objetividade, espera-se também que

mais ampliada seja a capacidade de planejamento e atuação correta em uma dada realidade. Neste sentido,

[...] porquanto a unidade da consciência é moldada segundo a objetividade e tem por conseguinte seu critério de medida na possibilidade de constituição de objetos, ela é o reflexo conceitual da reunião total e sem falhas dos atos de produção na sociedade, atos por meio dos quais se forma efetivamente pela primeira vez a objetividade das mercadorias, o seu “caráter objetivo” (ADORNO, 2009, p. 154).

Essa percepção fátua da consciência como capaz de penetrar na objetividade gera uma onipotência intelectual que assume como tarefa o apontamento de soluções para quaisquer dificuldades da vida social, bem como para o acesso seguro à verdade. No entanto, é justamente esta pretensão arrogante da consciência a responsável por bloquear constantemente esses acordos de verdade, pois ela interdita os processos de avaliação crítica sobre as possibilidades concretas de ação e domínio, além de alijar outros critérios utilizados para a tomada de decisões – experiências do vivido, dimensões emocionais, éticas e estéticas, por exemplo.

A redução a processos de consciência deixa-se conduzir pelo ideal do conhecimento científico, pela necessidade de provar metodologicamente sem falhas a validade das proposições científicas. A verificação que por sua vez está na base da problemática filosófica torna-se seu princípio-diretriz, a ciência estando, por assim dizer, ontologizada, como se os critérios da validade dos juízos, o curso de sua comprovação, fossem sem mais idênticos aos estados de coisas dos quais, porém, eles tratam de maneira retroativa, como já constituídos, segundo as normas de sua evidência subjetiva (ADORNO, 2009, p. 166-167).

A consciência é uma dimensão subjetiva constituída a partir das imagens do mundo, seu conceito também é formado segundo tais referências. Ao subsumirem-se estas referências em modelos científicos, a experiência com o objeto fica reduzida a contatos de caráter exploratório, cujos instrumentos têm a finalidade de enumerar, descrever, calcular, tecer correspondências primárias, etc. Esta abordagem positivista do objeto circunda a superficialidade que a observação oferece, bem como denota que seu interesse de pesquisa não vai além da comprovação daquilo que a subjetividade acredita. Cria-se com isso a necessidade

de cercar de múltiplas formas o objeto a ser conhecido, de modo a clarear metodicamente todos os pontos do caminho que levou a determinado juízo sobre a coisa. Sendo assim, qualquer falha ou imprevisto neste sistema de controle são de responsabilidade do sujeito cognoscente, pois, com este domínio acentuado da subjetividade, não é possível pensar sob o ponto de vista da impenetrabilidade do objeto. Isso esclarece, entre outras coisas, os equívocos cometidos em muitas das pesquisas empíricas desenvolvidas no contemporâneo, especialmente no campo das Ciências Humanas, cujas questões levantadas dizem respeito muito mais às dúvidas acerca das possibilidades da subjetividade do investigador do que se referem ao próprio estado de coisas julgado e à sua fundamentação objetiva.

A justificativa para essa exacerbação da subjetividade está na ideia de que a teoria não pode se fazer às costas dos sujeitos para os quais ela é pensada; dito de outra forma, se o que é real em uma sociedade são os indivíduos, eles precisam ser ouvidos de modo a construir uma teoria que abarque a realidade vivida. Ainda que esta justificativa seja válida, especialmente em seu matiz ético, para os desdobramentos do campo da pesquisa, não é possível desconsiderar o alerta de Adorno:

A mediação dialética do universal e do particular não autoriza a teoria que opta pelo particular a, de maneira ultrarrápida, tratar o universal como uma bola de sabão. Pois nesse caso a teoria não poderia apreender nem o predomínio pernicioso do universal naquilo que se acha estabelecido, nem a ideia de uma situação que, conduzindo os indivíduos ao que lhes é próprio, privaria o universal de sua má particularidade (2009, p. 170).

Assim, também a particularidade pode ser perniciosa do ponto de vista de sua autocompreensão, especialmente quando não exige o estabelecimento de vínculos com seu contexto histórico. Neste sentido, qual seria o fundamento ético que justificaria o rompimento com o passado e também com o futuro? As determinações e dogmatismos herdados são motivos suficientes para abrir mão de qualquer compromisso com a construção de um mundo melhor para as futuras gerações? Quaisquer tentativas de respostas a tais indagações conferem um caráter filosófico às reflexões sobre a medida que as relações entre universal e particular são possíveis nas pesquisas das Ciências Humanas. Na dialética materialista que visa o conhecimento, as dimensões objetiva e subjetiva não são subtraídas uma pela outra,

mas preservadas justamente para sustentar a viabilidade dos processos de identificação.

O ideal de despersonalização do conhecimento por amor à objetividade não retém desta nada mais que seu 'caput mortuum'. Reconhecida a primazia do objeto fracassa a hipótese de uma ciência prática não reflexiva do objeto enquanto determinação residual, após a retirada do sujeito. O sujeito então deixa de ser um adendo subtraível da objetividade. Pela eliminação de um momento que lhe é essencial, esta fica falseada, não purificada (ADORNO, 1995, p. 193).

O primado do objeto nos processos de mediação não diz respeito apenas a uma mudança de perspectiva na relação dialética entre subjetividade e objetividade, mas também coloca em cheque a onipotência da experiência subjetiva em produzir determinações para o mundo objetivo. Ou seja, a teoria empírica do conhecimento já não possui argumentos suficientes para continuar a transferir para o interior da imediaticidade dos dados, por meio de uma redução subjetiva, uma espécie de mínimo do objeto enquanto determinação residual. Após a subtração do objeto como dado pelos aportes subjetivos, o que resta é a ilusão do dado despido de quaisquer determinações, definhado e purificado de suas formas. Este modelo subjetivo de filtragem do objeto aproxima-se muito mais dos processos mercantis exploratórios, cujo valor da coisa é atribuído na situação de troca, do que contribui para o avanço de seu processo de conhecimento.

Em favor da primazia do objeto fala, sem dúvida, algo que não se concilia com a doutrina kantiana da constituição: que a 'ratio', nas modernas ciências da natureza, espia por cima do muro que ela mesma ergueu; vislumbra uma pontinha do que não está de acordo com as suas decantadas [*eingeschliffenem*] categorias. Tal expressão da 'ratio' abala o subjetivismo (ADORNO, 1995, p. 190).

Desse modo, o primado do objeto contrapõe-se ao subjetivismo que, na ânsia por dominar o objeto, produziu a coisificação da consciência. Mesmo nas Ciências da Natureza a objetividade conserva a contradição imanente tanto para confirmar as conceituações categoriais quanto para instigar outras possibilidades de progresso das Ciências.

A docência como uma atividade sociocultural comporta um alto grau de fluidez crítica e criação, em função disso a necessidade de aspectos prescritivos é inversamente proporcional a presença daqueles caracteres racionais de autonomia. Então, por que a demanda por conhecimentos úteis na prática docente é crescente nos programas de formação de professores? De forma simplificada, poderíamos responder esta pergunta indicando a forte tutela que o paradigma subjetivo tem exercido sobre a formação docente, no sentido da prescrição de um fazer demiúrgico e de uma *performance* redentora da docência. No entanto, também é preciso lembrar os frágeis instrumentos ali construídos na perspectiva da crítica autônoma e responsável. Tais instrumentos não dizem respeito apenas a um arcabouço cognitivo de saberes, mas a um repertório estético que enfatiza a multiplicidade, o não-idêntico, o estranhamento como características constituintes da produção do conhecimento e, por conseguinte, da docência.

Uma compreensão negativa desses traçados permite-nos afastar da pretensão universalizadora que estas perspectivas carregam para, então, vislumbrarmos as interconexões tecidas no próprio campo e que, talvez, tenham relação direta com muitas das demandas hoje sentidas e denunciadas. Sob a ótica adorniana, no esforço do pensamento reside uma perspectiva negativa, pois estabelece um contraponto à intuição e à aceitação passiva, o que acaba por afastar a pretensão de todo elemento imediato de que é preciso curvar-se a ele. Ao trilhar este caminho, Adorno ressalva que o pensar não está simplesmente associado ao uso das estruturas mentais, mas diz respeito ao desejo de ir além daquilo que é dado, daquilo que é tangível de imediato: “o pensamento segue ao mesmo tempo um potencial que aguarda naquilo que está à sua frente e obedece inconscientemente à ideia de ressarcir o fragmento pelo que ele mesmo perpetrou” (ADORNO, 2009, p. 25). Dessa maneira, o engajamento com os processos de transformação individual e social acontecem de diferentes formas, inclusive através da construção de supostos teóricos: “Verificou-se inúmeras vezes na história que precisamente obras que perseguiram propósitos puramente teóricos tenham modificado a consciência, e com isso também a realidade social” (ADORNO, 2003c, p. 133).

Esta avaliação das possibilidades do tempo vivido e do caminho que se está trilhando, feita pelo pensamento, refere-se ao caráter crítico da formação, realizado

na perspectiva da “síntese do múltiplo” ou do estabelecimento de relações entre o universal e o particular. No contexto da formação docente, esta perspectiva estética da construção do conhecimento refere-se, entre outras coisas, à aprendizagem de como lidar com a distância entre o real e utopia, seja no que diz respeito às urgências do trabalho docente, seja acerca das relações possíveis entre teoria e prática ou entre formação inicial e prática profissional. Neste jogo formativo, o enfoque na dimensão expressiva da linguagem pode, além de favorecer os processos críticos, ajudar a contornar outras imagens da docência, uma vez que a mimesis não está apartada da racionalidade, mas ancorando uma relação não coercitiva entre professor e aluno ou entre estes sujeitos e as produções da cultura e da ciência. Assim, a formação docente exige uma articulação intensa com a experiência, em que a síntese do múltiplo está condicionada aos processos de mimesis e estranhamento das relações do contexto a ser compreendido.

A percepção da irreducibilidade de sujeito e objeto é, entre outras coisas, atitude que preserva o processo formativo da distorção entre forma e conteúdo. As contradições expostas pelo objeto, diferente de exigirem um fundamento último, são parte da condição objetiva do mundo e o processo compreensivo precisa aprender a mover-se sobre esta base antinômica, na qual a abordagem da dimensão prática só é possível de maneira parcial e as formas de descrever e explicar pouco contribuem para expressar o conteúdo mais essencial da realidade.

Neste sentido, para além da produção de conceitos, a teoria tem a função de precaver as relações formativas dos constrangimentos preconizados pelo pensar elitista ou pelo agir cego. O exercício do pensamento e vigilância constantes são posturas de cunho negativo que podem afastar aquilo que vai contra o pensar, pois o que está em questão é a própria extinção da multiplicidade, do não-idêntico. Dentre outros, são exemplos dessas formas acríticas de manifestação, a hipostasia das abstrações; a divinização da teoria, da atividade ou da realidade configurada; os preconceitos por adesão pura e simples contra correntes, situações ou indivíduos isolados. O “professor Hércules”, amparado por Minerva, a deusa “patrona da cultura”, consegue vencer as intempestividades porque mantém seus laços nos modos de vida de seu tempo. Este auxílio de Minerva é, muitas vezes, o que evita a recaída de Hércules no praticismo e nas urgências exigidas em sua trajetória. Aberto à possibilidade de arquitetar novas constelações interpretativas a partir das

dificuldades que encontrava em suas batalhas, Hércules assegura uma vinculação não-exploratória sobre a natureza, ao mesmo tempo em que entende as regras colocadas sobre suas tarefas como passíveis de serem modificadas, pois, afinal, são criações dos humanos. Prometeu, ao contrário, pensava em resguardar a cultura dos infortúnios, o que exigia a renúncia à própria felicidade, só possível de ser experimentada sob a ótica de Pandora, com a sexualidade e o trabalho. Assim, a atitude do “professor Hércules” de “colocar-se em relação” em uma situação pedagógica envolve uma série de considerações que só podem ser viabilizadas sob o primado do objeto, pois, do contrário, a aparência de identidade permaneceria alimentando uma compreensão ilusória da realidade de sua formação.

À medida que Prometeu e Hércules são faces de uma mesma moeda, a da formação humana, se o primeiro consegue libertar-se de suas amarras previdentes, impeditivas da emancipação do homem, o segundo também já não perceberia finalidades mais amplas em seu trabalho titânico. Consequentemente, Prometeu e Hércules não teriam mais sentido enquanto narrativas míticas, mas estariam envoltos em uma dinâmica de racionalidade mais dilatada, na qual a possibilidade de mimesis seria uma forma de fortalecer os processos de formação humana. Assim, não teria sido simples efeito de percurso a libertação de Prometeu por Hércules justamente quando este segue para buscar o Pomo de Ouro, símbolo do conhecimento, que pode ser fruto tanto da Árvore da Vida quanto da Árvore da Ciência. Disso podemos compreender que o conhecimento não prescinde apenas da previdência enquanto autoconservação para ser construído, mas da experiência no mundo, onde está a força motriz que faz frutificar o conhecimento.

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho de tese, procuramos tecer alguns argumentos que possam sustentar a ideia de que as imagens da docência, bem como sua repercussão na compreensão do ser professor, são produzidas no campo da formação cultural. Isto nos permitiu construir uma crítica objetivada sobre os discursos vigentes no campo das licenciaturas, considerando, de modo especial, os apontamentos de Adorno sobre o viés negativo da dialética. Diante de um quadro de formação precário, que pouco a pouco normaliza, simplesmente, as exigências pela utilidade do conhecimento, a racionalidade docente constitui-se deformada, isto é, as frágeis relações estabelecidas entre teoria e prática não são suficientes para vislumbrar além das dimensões explicativas da experiência.

Tendo a relação entre teoria e prática como eixo central da formação, a abordagem de Adorno acerca das possibilidades do conhecimento parece-nos um caminho profícuo para focar a materialidade da docência sem perder-se em expectativas imediatistas e/ou utilitárias. Isto somente é possível tendo em vista que a virada adorniana para o primado da objetividade, que não abre mão da preocupação com a totalidade enquanto categoria viabilizadora do conhecimento. Com diferentes nuances, esta é uma preocupação que permeia o pensamento de Adorno, estabelecendo um fio condutor para sua crítica ao viés positivista e à ideologia conservacionista da produção do conhecimento. Assim, se a **Dialética do Esclarecimento** enreda-se na suposta aporia de que o pensamento conceitual é um instrumento de controle e de dominação e, operando por estes meios, a racionalidade técnico-científica moderna apenas cumpre o papel de autoconservação, a **Dialética Negativa** expõe o compromisso em elaborar uma noção de dialeticidade capaz de fazer frente à filosofia idealista, assim como ao positivismo e às ontologias. Ao circunscrever a dialética negativa à própria insuficiência da conceptualidade, Adorno sugere que cabe ao pensamento

compreender as possibilidades de conhecer o mundo e arquitetar as melhores formas de posicionar-se frente à objetividade.

Dentre as concepções sobre formação de professores, duas vertentes estão bem delineadas: uma que alicerça a formação em bases teóricas e na tradição pedagógica e outra que argumenta em favor de um processo formativo conjugado às técnicas de intervenção pedagógica. Neste debate polarizado, a tomada de posição torna-se quase obrigatória e inequívoca. No entanto, devemos advertir que uma escolha por exclusão entre a teoria e a prática na formação docente, por exemplo, tem conduzido a discursos falaciosos ou distorcidos da formação, que se compõem justamente da articulação destes dois momentos. O estranhamento provocado pelo pensamento teórico-prático dimensiona para o sujeito a distância com relação a si mesmo, possibilitando relações entre o universal e o particular. Sabemos que a docência carece de argumentos teóricos de sustentação nos planos epistemológico e público – simultaneamente –, do mesmo modo que as condições materiais de seu trabalho são carentes de dispositivos de intervenção. Porém, tanto na vertente defensora da teoria quanto naquela que enfatiza a prática aparecem imagens de professor capazes de emancipar seus alunos – “professor Prometeu” – ou construir com eles sentidos para as experiências vividas – “professor Hércules”. A frequência destas imagens nas formas diversas de entendimento da formação sinaliza, criticamente, para uma discussão que articule tais concepções de docência.

No primeiro caso, como arauto da modernidade, o “professor Prometeu” configura-se em uma razão subjetiva que hipostasia o fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que abstrai seus instrumentos de ensino e amplia ao extremo seu campo de atuação. Na segunda forma, na imagem do “professor Hércules”, temos uma racionalidade pedagógica intersubjetiva, que valoriza a experiência com aquilo que deseja conhecer, reconhecendo na aproximação com o objeto uma possibilidade de alargar seu processo formativo. O professor é um agente importante para a construção do conhecimento, mas sua ação e os instrumentos de que dispõe não garantem por si só o alcance das grandes metas educativas. Lidar com essa incerteza do ponto de chegada, que não é fixado hermeticamente desde o começo, ainda é uma aprendizagem a ser elaborada nos programas de formação docente, o que implicaria em substancial diferença na maneira de compreender a formação. É por isso que estes programas, na ânsia de ajustar seus currículos às demandas

observadas nas instituições educativas, não raro realizam intrépidas reformas que não expressam claramente compreensões basilares sobre a profissão docente e as possibilidades efetivas de atuação na sociedade. Entendidos assim, como falsos acordos curriculares, tais reformulações pouco respondem às diferentes situações do trabalho docente, sejam elas de ordem teórica ou prática.

A virada para o primado do objeto proposta por Adorno exigiu que o presente trabalho tentasse afastar-se dos modelos cognitivos e das tautologias incorporadas a diversos discursos sobre a formação docente, especialmente referentes às certezas sobre a constituição do processo pedagógico e às habilidades de (auto)conscientização do professor. Seguindo o modelo crítico, as constelações arquitetadas sobre a figura do professor enfocaram o caráter expressivo da linguagem pedagógica, tomando a estética não enquanto teoria da arte, mas como dimensão sensível e crítica da racionalidade docente. Este artifício interpretativo aproximou-se, portanto, da finalidade da dialética negativa de focar a medida do que meramente se apresenta, ou seja, das inversões que a razão voltada, puramente, à satisfação das demandas da prática pode fazer entre essência e aparência.

Se a libertação de Prometeu por Hércules aponta para o desencantamento da mitologia como possibilidade de conhecer e compor uma consciência de mundo, o último desafio das narrativas míticas configura-se em potencializar as metáforas que ainda vivem na matriz mitológica, ancorando formas de compreensão das experiências vividas. A hermenêutica pode contribuir com essa possibilidade do autorreconhecimento ao empenhar-se na constituição de um círculo virtuoso da compreensão, que rompe com a circularidade da estrutura mitológica através da inserção de elementos da historicidade. No caso da formação docente e de sua racionalidade constitutiva, as confluências interpretativas das imagens do “professor Prometeu” e do “professor Hércules” expressam que a essência da profissão localiza-se nas próprias relações cingidas entre o conhecimento e a realidade. Assim, muitas atividades que se encontram na centralidade das discussões das licenciaturas poderiam ser tomadas como circunscritos ao debate acerca daquilo que delimita aparência da docência. Certamente, esta subversão dialética não se põe em defesa da conceptualidade ou do aprendizado dos saberes técnicos da profissão, antes, sinaliza para a necessidade da formação docente enfraquecer

posturas de cunho meramente descritivo ou explicativo sobre o contexto educacional. Isto porque tais momentos carregam a ideia do dado como medida de si mesma, afiançando imagens degradantes da docência.

Sendo assim, não apenas a dialética hegeliana - contra a qual a dialética negativa é elaborada - é afirmativa e standardiza a compreensão da realidade, mas toda a postura teórica que, no esforço de adequar a realidade ao conceito, constrange a pluralidade e degenera a teoria, concomitantemente. Na dialética negativa, a relação entre teoria e prática só acontece através da mediação da materialidade e, nesse movimento expressivo do conhecimento, a estética é imanente. No campo da formação, a dimensão estética pode regular as relações entre a experiência e o pensamento no sentido de amparar compreensões epistemológicas sem ferir as singularidades, pois aprovisiona elementos para a expressão conjunta dos valores agregados ao conhecimento, correntes, de maneira geral, no campo da arte.

Quando apontamos, a partir da imagem do “professor Hércules”, não somente para a importância de trabalhar com a diversidade, mas para a possibilidade da docência sustentar-se nesta multiplicidade para justificar sua prática, estamos fortalecendo sua racionalidade no sentido de focar a dimensão estética como imanente ao processo formativo. Dessa maneira, a compreensão daquilo que configura a docência não se dá através de uma relação direta entre a observação da ação profissional e a leitura de textos sobre a temática. Diferente dessa aglutinação, a formação exige uma construção estética, isto é, uma mediação objetiva capaz de reconhecer na materialidade uma organização peculiar, que carece sempre ser melhor entendida - mas não subvertida à vontade subjetiva ou hipostasiada como medida de si mesmo. Esta aproximação com a prática social demanda uma tomada de posição do pensamento no sentido de produzir constelações conceituais que mediatizam o contexto educacional vivido e possam focar suas questões essenciais. Essa compreensão não impulsiva restringe também os modelos formativos que tomam a teoria como simples exercício de pensamento diante das urgências sentidas na prática, assim como aquelas abordagens presas aos padrões teóricos, cujos contextos servem apenas como ilustração para os conceitos.

Nesta perspectiva, a investigação procurou considerar a ideia da formação (*Bildung*), reconstruindo hermeneuticamente as consequências que a ênfase na

subjetividade e na identidade trouxeram para a construção do conhecimento. Pensar os discursos da formação docente a partir de elementos estéticos, tecidos nas imagens de “professor Prometeu” e “professor Hércules”, compõe-se, portanto, numa tentativa de não se deixar prender por uma racionalidade representacional, afastada da facticidade histórica que justifica uma conceptualidade não-totalitária. Neste sentido, é preciso dizer que não abrimos mão do interesse epistemológico pelos processos de construção da docência, cuja conceptualidade não está posta a priori, mas exige sempre uma tomada de posição do pensamento diante do contexto educacional conhecido.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **La ideologia com lenguaje: la jerga de la autenticidad**. Tradução Justo Pérez Corral. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **Teoria Estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **Palavras e sinais: Modelos críticos 2**. Tradução Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, Campinas, SP: Papyrus, p. 388-411, dez. 1996.

_____. A Filosofia e os Professores. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a, p. 51-74.

_____. Tabus acerca do Magistério. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b, p. 97-117.

_____. A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. Entrevista à revista Der Spiegel. Tradução de Gabriel Cohn. São Paulo, n. 19, 1969. **Lua Nova**, n.60, p. 131-138, 2003c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n60/a08n60.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

_____. **Dialética Negativa**. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Kierkegaard: construção do estético**. Tradução Alvaro L. M. Valls. São Paulo: Editora UNESP, 2010a.

_____. **Atualidade da Filosofia [Die Aktualität der Philosophie]**. Tradução Bruno Pucci. Disponível em: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/adorno/adorno_07.htm>. Acesso em: 25 ago. 2010b.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt. (**Anais...** 31ª ANPEd, 2008. 1 CD-ROM).

ALVES, Bianca. **O estado indutor**: Um olhar fenomenológico-existencial sobre o programa comunidade ativa. 2001. 249f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

ASSIS, Machado de. **Esaú e Jacó**. São Paulo: Globo, 1997. (Obras completas de Machado de Assis)

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**. 3. Ed. São Paulo: UNESP, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Experiência e Pobreza. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 114-119.

_____. **Passagens**. Tradução do alemão /Irene Aron; tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BERNSTEIN, J. M. "O discurso morto das pedras e das estrelas": A Teoria Estética de Adorno. In: RUSH, Fred (Org.). **Teoria Crítica**. Tradução Beatriz Katinsky, Regina André Rebollo. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008, p. 175-202.

BLUMENBERG, Hans. **Paradigmas para una metaforología**. Tradução Jorge Pérez de Tudela Velasco. Madrid: Minima Trotta, 2003a.

_____. **Trabajo sobre el mito**. Tradução Pedro Madrigal. Barcelona: Paidós, 2003b.

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI Jr, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 9-32.

BOUFLEUER, José Pedro. O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante. (**Anais... 30ª ANPEd**, 2007. 1 CD-ROM).

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Vol. I e II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 09 de 08 de maio de 2001**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

BUENO, Sinésio Ferraz. Educação, paranóia e semiformação. (**Anais... 31ª ANPEd**, 2008. 1 CD-ROM).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. (**Anais...** 31ª ANPEd, 2008. 1 CD-ROM).

_____. Notas acerca de uma analítica da (des)pastoralização da educação: problematizações foucaultianas. (**Anais...** 32ª ANPEd, 2009. 1 CD-ROM).

CHAMBERS, Simone. A política da Teoria Crítica. In: RUSH, Fred (Org.). **Teoria Crítica**. Tradução Beatriz Katinsky, Regina André Rebollo. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008, p. 263-294.

DALBOSCO, Claudio Almir. Por uma filosofia da educação transformada. (**Anais...** 32ª ANPEd, 2009. 1 CD-ROM).

DEMIROVIC, Alex. Entrevista com Alex Demirovic. Entrevistadora: Isabel Loureiro. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 143-148, 2004.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. (**Anais...** 31ª ANPEd, 2008. 1 CD-ROM).

DUARTE, Rodrigo. **Mímesis e Racionalidade**: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Adornos**: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Reflexões sobre *Dialética Negativa*, Estética e Educação. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (Org.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 17-30.

EAGLETON, Terry. A arte depois de Auschwitz: Theodor Adorno. In: _____. **Ideologia da Estética**. Tradução mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, p. 247-263.

ÉSQUILO. **Prometeu Acorrentado**. Tradução J. B. Mello e Souza. São Paulo: Martin Claret, 2004.

EWALD, Ariane P. Fenomenologia e Existencialismo: articulando nexos, costurando sentidos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, ano 8, n. 2, p. 149-165, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a02.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

FENERICH, Claudia. A relação entre forma e conteúdo na formação ética, moral e política dentro da escola hoje. (**Anais...** 33ª ANPEd, 2010. 1 CD-ROM).

FERREIRA, André. Hegel: o conceito de Freiheit fundamentando a noção de Bildung. (**Anais...** 30ª ANPEd, 2007. 1 CD-ROM).

_____. O conhecer e o educar em Platão: a anamnese apresentada no “Menon” como condição de possibilidade da Paidéia apresentada na “República”. (**Anais...** 32ª ANPEd, 2009. 1 CD-ROM).

FERREIRA, Diego Jorge. Pragmatismo e filosofia da práxis: projetos em disputa na sociedade e na educação docente. (**Anais...** 33ª ANPEd, 2010. 1 CD-ROM).

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n. 43, p. 7-20, jan./abr. 2010.

FREITAG, Barbara. A construção da teoria crítica. Uma troca de cartas entre Adorno e Horkheimer. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 155, p. 157-173, out.-dez. 2003.

FREITAS, Alexandre Simão de. O ‘cuidado de si’ como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. (**Anais...** 32ª ANPEd, 2009. 1 CD-ROM).

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2005.

_____. **Verdade e método II: Complementos e índices**. Tradução Enio Paulo Giachini. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. Tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de *mímeses* no pensamento de Adorno e Benjamin. In: _____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005, p. 79-104.

_____. Divergências e convergências sobre o método dialético entre Adorno e Benjamin. In: PUCCI, Bruno; Goergen, Pedro; Franco, Renato (Orgs.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 67-87.

GALARD, Jean. **A Beleza do Gesto: Uma Estética das Conduitas**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. **Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas**. São Paulo: Annablume, 2004.

GEUSS, Raymond. A dialética e o impulso revolucionário. In: RUSH, Fred (Org.). **Teoria Crítica**. Tradução Beatriz Katinsky, Regina André Rebollo. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008, p. 135-174.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GÓMEZ, Vicente. Estética y Teoría de La Racionalidad. Un Estudio sobre “Teoría Estética”. In: WELLMER, Albrecht; GÓMEZ, Vicente. **Teoría crítica y estética**. Dos

interpretaciones de Th. W. Adorno. Tradução da parte I Manuel Jiménez Redondo. Valencia, Universitat de Valencia, 1994, p. 49-117.

_____. **El pensamiento estético de Theodor W. Adorno**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. Theodor Adorno – Pré-história da subjetividade e auto-afirmação selvagem. In: FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo (Orgs.). **Habermas: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980, p. 139-150.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução Ana Maria Bernardo, José Fui Meirelles Pereira, Manuel José Simões Loureiro (et. al.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

_____. **Pensamento Pós-Metafísico**: estudos filosóficos. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. O tempo tinha um fundo duplo. Adorno nos anos 50. Uma nota pessoal. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 155, p. 19-26, out.-dez. 2003.

HEGEL: Georg Wilhelm Friedrich. **Propedêutica filosófica**. Tradução Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução Paulo Meneses. 3. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2005.

HELL, Victor. **A idéia de cultura**. Tradução Halumi Tateyama Takahashi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HERMANN, Nadja. **Validade em Educação**: Intuições e Problemas na Recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HONNETH, Axel. Uma patologia da razão: Sobre o legado intelectual da Teoria Crítica. In: RUSH, Fred (Org.). **Teoria Crítica**. Tradução Beatriz Katinsky, Regina André Rebollo. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008, p. 389-415.

_____. La justicia en ejecución: La “Introducción” de Adorno a la *Dialéctica negativa*. In: _____. **Patologías de la razón**: Historia y actualidad de la teoría crítica. Madrid; Buenos Aires: Katz Editores, 2011.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, Max; BENJAMIN, Walter; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril S. A. Cultural, p. 117-154, 1983. (Coleção Os Pensadores)

JAMESON, Frederic. **O marxismo tardio**: Adorno, ou a persistência da dialética. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Editora Boitempo, 1997.

_____. **A cultura do dinheiro:** ensaios sobre a globalização. Tradução Maria Elisa Cevasco, Marcos César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JAY, Martin. **A imaginação dialética:** história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KONDER, Leandro. Adorno e o marxismo. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 155, p. 121-130, out.-dez. 2003.

LIMA, Homero Luís Alves de. Humanismo, verdade e formação na ontologia fundamental de Martin Heidegger. (**Anais...** 33ª ANPEd, 2010. 1 CD-ROM)

LORIERI, Marcos Antônio et. al. Filosofia e formação humana. (**Anais...** 30ª ANPEd, 2007. 1 CD-ROM).

_____. Figuras do marxismo weberiano. Disponível em: <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/lowy_01.html>. Acesso em: 11 fev. 2012.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** Tradução Ricardo Correia Barbosa. 3. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MARKERT, Werner. Teoria crítica, formação estética e educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo. (**Anais...** 30ª ANPEd, 2007. 1 CD-ROM).

MERLEAU-PONTY, Maurice. Sobre a fenomenologia da linguagem. In: _____. **Textos selecionados.** Tradução Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 129-140. (Coleção Os Pensadores)

_____. **As aventuras da Dialética.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOBRE, Marcos. Introdução - Modelos de Teoria Crítica. In: _____ (Org.). **Curso Livre de Teoria Crítica.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 9-20.

_____. Max Horkheimer – A Teoria Crítica entre o nazismo e o capitalismo tardio. In: _____ (Org.). **Curso Livre de Teoria Crítica.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 35-52.

NODARI, Paulo César. Educação, cultura e cidadania. (**Anais...** 31ª ANPEd, 2008. 1 CD-ROM).

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997

_____. Os professores e o novo espaço público da educação. In: GONÇALVES, R. de A. (et. al) (Orgs.). **Educação e sociedade:** perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: UNIFRA, 2006, p. 19-45.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; TREVISAN, Amarildo Luiz. Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas entre outros encantos das sereias. (**Anais...** 30ª ANPEd, 2007. 1 CD-ROM).

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. (**Anais...** 33ª ANPEd, 2010. 1 CD-ROM).

PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato. **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. (Coleção Educação em Debate)

RAMIREZ, Carlos Ernesto Noguera. Foucault professor. (**Anais...** 31ª ANPEd, 2008. 1 CD-ROM).

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução Dion Davi Macedo São Paulo: Loyola, 2000.

SCHWEPPEHÄUSER, Gerhard. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 391-415, ago. 2003.

SILVA, Divino José da. Ética, educação e alguns desafios contemporâneos. (**Anais...** 33ª ANPEd, 2010. 1 CD-ROM).

SOTTOMAYOR, Ana Paula Quintela. Os dilemas da condição humana. In: ÉSQUILO. **Prometeu Acorrentado**. Tradução J. B. Mello e Souza. São Paulo: Martin Claret, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. (**Anais...** 32ª ANPEd, 2009. 1 CD-ROM).

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella. Sobre presença e distância - reflexões filosóficas acerca da formação online. (**Anais...** 33ª ANPEd, 2010. 1 CD-ROM).

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A presença da teoria crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade**. 2009. 132f. Relatório Técnico de Pesquisa (CNPq) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/publica/ratv/ritavilela_relatoCNPq20062008.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga**. Tradução Ana Lia de Almeida Prado, Filomeda Yoshie Hirata Garcia e Maria da Conceição Cavalcante. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VERNANT, Jean-Pierre. **Entre Mito e Política**. Tradução Cristina Murachco. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Mito e sociedade na Grécia Antiga**. Tradução Myriam Capello. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WELLMER, Albrecht. La unidad no coactiva de lo múltiple. Sobre la posibilidad de una nueva lectura de Adorno. In: WELLMER, Albrecht; GÓMEZ, Vicente. **Teoría crítica y estética**. Dos interpretaciones de Th. W. Adorno. Tradução da parte I Manuel Jiménez Redondo. Valencia, Universidad de Valencia, 1994, p. 17-45.

_____. Razón, utopía, y la dialéctica de la ilustración. In: GIDDENS, Anthony (et al.). **Habermas y la Modernidad**. Tradução Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Cátedra, 1999, p. 65-110.

_____. Sobre a negatividade e a autonomia da arte. Sobre a atualidade da Estética de Adorno. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 155, out.-dez., 2003, p. 27-54.

ZUIN, Antonio A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educ. Soc.**, vol.24, n.83, ago. 2003, p.417-427.

_____. A dialéctica socrática como paidéia irônica. (**Anais... 30ª ANPEd**, 2007. 1 CD-ROM).

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.