



VOLUME 11

**ROBSON LOUREIRO
MARIANA PASSOS RAMALHETE
EMERSON CAMPOS GONÇALVES (ORGS.)**

Educação, experiência e formação estética

diálogos com a teoria crítica da
sociedade (contemporânea)





Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Chefe de Gabinete

Zenólia Christina Campos Figueiredo

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Carlos Roberto Vallim, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria
Silva, Graziela Baptista Vidaurre, Isabella Vilhena
Freire Martins, José André Lourenço, Marcos
Vogel, Margarete Schat Góes, Rogério Borges
de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte, Sérgio da
Fonseca Amaral

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim
Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta
Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Dominique Piazzarollo,
Marcos de Alarcão, Maria Augusta
Postinghel, Maria de Lourdes Zampier



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



MC&G

Diretora da MC&G Editorial

Maria Clara Costa

Secretaria do Conselho Editorial

Helena Pires

Seção de Edição e Revisão de Textos

Carlos Otávio Flexa | Natalia Natalino |
Roberto Azul | Joyce Guimarães

Seção de Design

Glauco Coelho | Victória Sacagami

Conselho Editorial

Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil
Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil
Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil
Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique
Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia
Luciano Brito | UFRB | Brasil
Maria Alice Resende | UFRB | Brasil
Núria Lorenzo Ramírez | UB-GREC | Barcelona
Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil
Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

Preparação de texto

Carlos Otávio Flexa

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Glauco Coelho

Revisão de texto

Roberto Azul
Natalia Natalino

Fotografia da capa por
{nome do fotógrafo} obtida em
<https://unsplash.com/>.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

E24 Educação, experiência e formação estética: diálogos com a teoria crítica da sociedade (contemporânea) [recurso eletrônico] / orgs. Robson Loureiro, Mariana Passos Ramalhete e Emerson Campos Gonçalves. — Vitória : EDUFES ; Rio de Janeiro : MC&G, 2022. Dados eletrônicos (e-pub). — (Coleção Pesquisa UFES ; 11).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88077-00-9 [coleção]

ISBN: 978-65-88077-41-2

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais – Brasil. 3. Identidade de gênero – Educação. 4. Ética – Educação. 5. Estética – Educação e ensino. I. Loureiro, Robson. II. Ramalhete, Mariana Passos. III. Gonçalves, Emerson Campos. IV. Título. V. Coleção.

CDU: 370 . 19345

Biblioteca Priscila Pena Machado CRB - 7/6971

ROBSON LOUREIRO
MARIANA PASSOS RAMALHETE
EMERSON CAMPOS GONÇALVES (ORGS)

Educação, experiência e formação estética:

diálogos com a teoria crítica da
sociedade (contemporânea)



 **EDUFES**

Vitória, 2022

Prefácio

QUANDO O TERRORISMO DE ESTADO AMEAÇA NOSSA EXISTÊNCIA

Desde sua fundação, na década de 1920, o Instituto para Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), depois apelidado de *Escola de Frankfurt*, não parou de realizar pesquisas sobre fenômenos relacionados à cultura, ao trabalho, às formas de vida e à existência social da classe trabalhadora. Fundamentados em uma ontologia e gnosiologia com orientação teórica multidisciplinar, que vai desde Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Arthur Schopenhauer, Immanuel Kant, Friedrich Hegel, Sigmund Freud, Edmund Husserl, dentre tantos outros importantes teóricos da filosofia e das humanidades, à primeira geração do Instituto para Pesquisa Social, formada por Leo Löwenthal, Karl Grünberg, Friedrich Pollock, Otto Kirchheimer, Franz Neumann, Max Horkheimer, Erich Fromm, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, com participação esporádica e indireta de Walter Benjamin, fundou uma perspectiva teórico-metodológica de pesquisa totalmente inovadora e que, até hoje, tem influenciado gerações de pesquisadores, nos mais diversos campos de investigação, em especial na filosofia, ciências sociais e humanidades, em geral.

Os primeiros “objetos” de pesquisa estavam relacionados à situação da classe trabalhadora na Alemanha, no período da República de Weimar (1919-1933). Contudo, intelectuais como Siegfried Kracauer e Bertolt Brecht, que não foram integrantes efetivos, filiados ao Instituto, influenciaram alguns de seus principais membros, dentre eles Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Já na década de 1930, além das temáticas e problemas que estavam no início das preocupações dos teóricos frankfurtianos, o periódico *Zeitschrift für Sozialforschung* (Revista para Pesquisa Social) começou a receber contribuições de análises relacionadas à literatura, artes plásticas, música, cinema, teatro. Assim, não apenas a condição da classe trabalhadora alemã, mas também diversas expressões da cultura, passaram a ser objetos de investigação, juntamente com a filosofia, a psicanálise e o materialismo histórico-dialético, por parte dos intelectuais do Instituto.

Essa dinâmica multidisciplinar, mas com os pés fincados na filosofia social crítica, é, com certeza, uma característica ímpar que configura o vanguardismo dos teóricos da teoria crítica da sociedade. Em 1930, sob a iminente ameaça de os nazistas chegarem ao poder, o Instituto abriu uma filial em Genebra. Em 1933, quando Hitler foi eleito Chanceler, a sede passou para Genebra e em 1934 mudou-se para Nova York, onde se afiliou à Universidade de Columbia. Em 1951, o Instituto retornou sua sede para Frankfurt.

Passados noventa e cinco anos, desde sua inauguração, em 1923, o Instituto para Pesquisa Social continua ativo. Em diversas universidades, no Brasil e mundo afora, há inúmeros pesquisadores que dão continuidade ao esforço teórico iniciado com seus primeiros fundadores. Atualmente, há estudiosos da teoria crítica da sociedade em inúmeros campos de conhecimento, dentre eles a psicologia social, música, cinema, filosofia, sociologia, educação, direito, literatura, ecologia etc.

Especificamente no campo da filosofia, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), merece destaque o trabalho do professor Dr. Rodrigo

Antônio Paiva Duarte, uma das principais referências intelectuais da tradição da teoria crítica da sociedade, não apenas no Brasil, mas na América Latina, como um todo. Fundador do “Grupo de Pesquisa Teoria Estética (Fafich/UFMG)”, o professor Rodrigo Duarte também é um dos fundadores dos bianuais congressos de teoria estética, realizados desde 1993. E, também nas Minas Gerais, é preciso lembrar da fecunda e produtiva contribuição de professores como o Dr. Verlaine Freitas (Fafich/UFMG), Dr. Eduardo Soares Neves (Fafich/UFMG), Dr. Douglas Gárcia Júnior, da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Dr.^a Imakulada Kangussu (Ufop). Ainda no campo da filosofia, há que se mencionar o fecundo trabalho realizado pelo professor Dr. Wolfgang Leo Maar, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como do professor Dr. Marcos Nobre, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No campo da psicologia social, a principal referência é o professor Dr. José Leon Crochík e da Prof.^a Dr.^a Iray Carone, ambos da Universidade de São Paulo (USP).

Na área educação, temos o “Grupo de Estudos e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação”, fundado, em 1991, pelo professor Dr. Bruno Pucci, titular da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Atualmente, o grupo de pesquisa está sob a coordenação dos professores Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin (UFSCar) e do Dr. Luiz Antonio Nabuco Calmon Lastória (Unesp-Araraquara). O GEP tem “filiais” na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal de Lavras (Ufla), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Unicamp, Unimep, dentre outras instituições, e seu referencial teórico-metodológico é inspirado, principalmente, na filosofia elaborada pela primeira geração da teoria crítica da sociedade, ou seja, dos autores que deram início aos trabalhos do Instituto para Pesquisa Social, dentre eles Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Walter Benjamin.

Em 2018, o GEP completa vinte e sete anos de trabalho contínuo, ininterrupto e, com certeza, de conquista de um lugar de destaque no campo acadêmico, visível não apenas pelo tempo de existência,

mas, principalmente, pela consolidação dos encontros internacionais, que durante várias edições fora organizado pelo professor Bruno Pucci. O sucesso do GEP — Teoria Crítica e Educação revela-se, também, pela quantidade de instituições que atualmente o integram; pelos problemas e fenômenos com os quais seus integrantes têm se debruçado, abordados nas inúmeras pesquisas individuais, dissertações de mestrado, teses de doutorado etc.

Enquanto escrevo estes parágrafos, na secular cidade e Universidade de Leipzig, Alemanha, já enfrentando o rigoroso pré-inverno alemão, alguns lúgubres fenômenos sociais chamam a atenção, principalmente por estarem muito próximos às temáticas e problemas abordados pelos teóricos frankfurtianos da primeira geração, bem como pelos herdeiros dessa tradição que, de alguma forma, se fazem presentes no livro que é objeto deste prefácio. Trata-se do recrudescimento das forças políticas de extrema direita; o crescimento dos partidos neonazifascistas. Em princípio, pode-se pensar que se trata de algo relacionado apenas com a realidade alemã e europeia. Infelizmente, é um fenômeno mundializado que acompanha o poder das políticas ultraneoliberais que atingem diversos países.

No caso específico da realidade brasileira, no final do mês de outubro de 2018, teremos o resultado de uma das eleições presidenciais mais significativas, da história do país, desde o início da Nova República. Tudo leva a crer que haverá dois turnos, pois a maioria dos Institutos de Pesquisa que fazem enquetes sobre intenção de voto tem indicado que o segundo turno será disputado por, de um lado o capitão reformado do exército Jair Messias Bolsonaro, deputado federal há vinte e sete anos, filiado ao Partido Social Liberal (PSL) e declaradamente representante do que há de mais reacionário, desumano e antidemocrático na política brasileira. Sendo que os principais jornais do mundo têm publicado matérias cujos títulos revelam que a democracia brasileira está ameaçada, pois tanto o candidato, como seu vice, o General Mourão, situam-se politicamente no campo da extrema direita e sintetizam todos os principais elementos que

compõem a personalidade autoritária, típica de indivíduos nazistas. Do outro lado, representando as forças democráticas e progressistas, concorre o candidato Fernando Haddad: professor, ex-Ministro da Educação por oito anos seguidos, ex-prefeito da cidade de São Paulo e filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), que forma chapa com Manoela Dávila, do Partido Comunista do Brasil (PC do B).

Em artigo publicado (14.07.2017) no jornal alemão *Zeit Online*, intitulado *O Grande Show de Corrupção*, Thomas Fischermann escreveu que se a frustração na população, no período que antecede a eleição presidencial de 2018, cresce, uma personagem está particularmente satisfeita: Jair Bolsonaro. Um veterano da política brasileira, escreve Fischermann, um homem de extrema direita que gosta de fazer o papel de um palhaço político *à la* Donald Trump com declarações polêmicas, calcadas em um discurso racista, homofóbico, misógino, simpático a regimes ditatoriais e que enaltece a bravura de torturadores confessos que atuaram no Brasil e diversos outros contextos da América Latina.

Há fortes rumores, baseados em evidências coletadas das pesquisas de opinião de voto, bem como a partir do apoio declarado de grupos de empresários, proprietários de canais de rádio, televisão e da imprensa dominante brasileira, de grupos (bancada) representantes do agronegócio, das igrejas pentecostais e neopentecostais, de que o candidato de extrema direita possa ser eleito o próximo Presidente da República Federativa do Brasil. Isso nos põe a pensar sobre uma série de questões, em especial aquelas relativas à memória histórica, à formação cultural e à educacional da sociedade brasileira, após o período de ditadura burocrático-civil-militar (1964-1985). Ao longo dos últimos trinta e três anos, teria ocorrido uma espécie de *amnésia histórico-coletiva*, ou, talvez, um total descaso para com a memória histórica, ou mesmo uma formatação da memória, assim como da capacidade de fantasiar/imaginar, da sociedade brasileira? Teria ocorrido uma formatação que condiciona, que programa a memória e a fantasia a se adaptarem passivamente à danificada sociedade administrada? A resposta parece ser, para todas as perguntas, um lamentável sim.

E, o pior, o fenômeno não é só brasileiro. Mas, agora ele nos invade com a força destruidora de *Thanatos*, o contrário de *Eros*, que também é parte constitutiva do processo civilizatório.

Está na origem das primeiras pesquisas do Instituto para Pesquisa Social, desde sua fundação, em 1923, tentar compreender o fenômeno relativo ao crescimento das forças reacionárias, dos partidos nacionalistas e de extrema direita, tanto na Alemanha, como na Europa. A força dos meios de comunicação de massa, que na Alemanha apoiaram o discurso desses partidos, foi capaz de anestesiar os sentidos, hipnotizar a consciência e elevar, ao nível do consciente, tudo aquilo que de mais pavoroso ainda se encontra na caixinha de Pandora que reside em cada um de nós. Representantes de uma das culturas mais bem conceituadas, no mundo ocidental, parcela considerável da sociedade alemã foi responsável pela morte de sessenta milhões de pessoas. O *Führer* (o líder) — que fora democraticamente eleito — e seus asselclas, conseguiram estimular o lado obscuro da civilização que nunca deixou de existir em nenhum integrante da espécie humana. Isso não significa que a própria cultura não tenha condições de deslocar os mais abomináveis sentimentos e práticas ordinárias, para atividades capazes de elevar a condição humana para patamares menos bárbaros.

Theodor Adorno, assim como Sigmund Freud e, bem antes, Friedrich Nietzsche, já haviam se ocupado com a compreensão sobre esse processo de constituição da memória, do esquecimento, daquilo que de certa forma é responsável pela formação da subjetividade. A *amnésia coletiva* ou mesmo da formatação terceirizada de uma memória histórica heterônoma porque *afirmativa* da lógica do sistema, só fazem acentuar, ainda mais, os traumas coletivos, quase sempre soterrados para o limbo do esquecimento, negados e/ou resignificados com a força do *revisionismo histórico*.

Compreender a dimensão de barbárie que ocupa boa parte da nossa história, do processo civilizatório, bem como suas implicações para as sociedades contemporâneas, pode ajudar a esclarecer eventos semelhantes em outros lugares. Por exemplo: como explicar o que

atualmente acontece no Brasil, que de 2003 a meados de 2016 viveu um dos períodos mais alvissareiros da sua história, e a partir de 2019 poderá reavivar e retornar discursos e práticas sociais relativas a um dos mais bárbaros períodos de nossa história, que foi o estado de exceção, que durou de 1964 a 1985? Quais são os eventos da história brasileira responsáveis pelo trauma coletivo? Aqui estão alguns: a escravização, pelos portugueses, de mais de cinco milhões de homens e mulheres sequestrados da África e enviados ao Brasil, ao longo de mais de três séculos; o extermínio genocida de cerca de dez milhões de indígenas ao longo de quatro séculos; duas ditaduras que supervisionaram o assassinato, a prisão, a tortura e foram responsáveis pelo desaparecimento de milhares de pessoas. É muito difícil, mas é preciso tentar definir os critérios que determinam se um evento é ou não a causa do trauma coletivo. Determinar o que é e o que não é um “trauma” envolve relações de poder relacionadas aos elementos econômicos, morais e éticos que compõem o conjunto da sociedade.

O terror, implantado pelo estado de exceção, na Alemanha, não apenas, mas principalmente, pode ser considerado um evento emblemático, em particular no que diz respeito à *Shoa*, daquilo que foi o terrorismo nazifascista, nesse país. Fenômeno social que impactou e colocou em xeque a perspectiva ético-civilizacional de toda uma geração. O nazismo foi apoiado por um contingente considerável da sociedade alemã, assim como a ditadura militar brasileira foi aceita e apoiada por uma parcela significativa dos brasileiros. A levar em consideração o que as pesquisas de intenção de voto sugerem, o que se avizinha é uma espécie de *mimese* do que acontece entre 1964 a 1985. Talvez, tudo indica que será ainda pior, pois a história não se repete. Quando acontece de querer se repetir, a primeira vez é como tragédia, a segunda, como farsa, já nos teria prevenido o filósofo Karl Marx. E, se por acaso as forças políticas e militares de extrema direita chegarem ao poder, juntamente com seus milhões de séquitos, representantes políticos, simpatizantes, teremos os dois: tragédia e farsa.

Não por acaso, essa discussão nos remete a uma outra, que diz respeito ao debate público que recentemente parte da sociedade brasileira acompanhou, relativo à criação da Comissão Nacional da Verdade, instituída pela Lei n.º 12528/2011 e cujos trabalhos iniciaram em 16 de maio de 2012. Na esfera pública, o debate revelou os múltiplos significados que a ditadura militar adquiriu no imaginário coletivo da sociedade brasileira contemporânea. Os traumas coletivos do Brasil, relacionados a esse período da história, indicam uma disputa sobre a memória histórica. O estado de exceção, terrorista, lançou mão daquilo que há de mais bárbaro, desumano para lidar com o não idêntico em termos de postura político-ideológica. O medo psicológico; a tortura física e moral; o assassinato torpe, na maioria das vezes sem direito à defesa; a perseguição e a condenação injusta que forçou intelectuais, artistas e políticos a se exilarem, para não perderem a vida. Os carrascos de ontem, que ainda vivem, e seus filhotes criados nos batalhões espalhados Brasil afora, de tudo têm feito para impedir que a verdade venha à tona. Hoje se sabe que a “radicalização” do estado de exceção foi que provocou os horrores daquele período. Ou seja, não foi a resistência contra a ditadura militar a responsável, mas, sim, os próprios militares, que deram o golpe de 1964, que promoveram a barbárie. Foram mais de seiscentas pessoas assassinadas, centenas consideradas, simplesmente, “desaparecidas”. Filhos e filhas retiradas dos seus pais, cujos corpos, até hoje, não se sabe aonde foram deixados.

Se não bastasse toda a tentativa de obstrução da verdade, que parte considerável das forças conservadoras e reacionárias, representadas por partidos políticos fisiológicos, grupos vinculados às forças armadas, à maçonaria e a membros de instituições religiosas pentecostais e neopentecostais, assusta-nos quando o Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ministro Dias Toffoli,¹ afirma

1 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/toffoli-diz-que-hoje-prefere-chamar-ditadura-militar-de-movimento-de-1964.shtml>. Acesso em: 03 out. 2018.

ser preferível nomear de movimento, o golpe militar de 1964 que implantou a mais longa ditadura da América Latina: o *movimento de 1964*. Ou seja, antes mesmo da tragédia e da farsa anunciada acontecerem, um integrante da mais alta corte da justiça, instituição que deveria prezar pela verdade, relativiza a história ao ponto de fazer prevalecer a versão dos torturadores fascistas que nesse momento querem retomar o poder pela via democrática.

Entender o fenômeno do crescimento da política de extrema direita, do neonazifascismo, quer seja na Alemanha, ou em qualquer outro contexto europeu, bem como suas variações, que atingem a realidade brasileira, mediado por conceitos e categorias elaboradas pelos intelectuais que integram a teoria crítica da sociedade, pode ajudar a esclarecer não apenas os traumas, as feridas ainda abertas no tecido social que cobre o frágil, surrado corpo dos brasileiros. Feridas e traumas relacionados ao genocídio indígena, aos mais de trezentos anos de escravidão, das ditaduras militares com características marcadamente nazifascistas, do sequestro da dignidade do povo. Mas, também pode contribuir para enfrentar os traumas produzidos em outros contextos onde a barbárie era e continua a comprometer a existência de grupos vítimas do sectarismo político, defensores de práticas misóginas, homofóbicas, apoiadores do racismo, do preconceito e discriminação em relação aos negros, pardos, índios, quilombolas e tudo e todos que não refletem a imagem e a semelhança do pensamento autoritário.

Se o partido de extrema direita vencer as eleições de 2018, a sociedade brasileira entrará, uma vez mais, para as trevas da história. Mal conseguiu-se recuperar do golpe de 2016 e tudo indica que as forças conservadoras, reacionárias, antidemocráticas e contrárias a qualquer tipo de justiça social, conseguirão jogar terra-abaixo todo o esforço realizado por pelos menos quatro gerações que lutaram contra a possibilidade do retorno, que agora é explícito e despidorado, da barbárie sintetizada em uma política de estado.

O projeto *Ponte para o Futuro* [...] medieval, em curso, seguirá com a destruição de toda e qualquer narrativa que seja produzida pelas vítimas, sobreviventes das inúmeras tentativas de soterramento de suas vozes, de seus corpos, de suas existências. Infelizmente, como nos alertou Walter Benjamin e Adorno, os escombros não param de crescer e a tentativa de destruição do passado é uma tendência social. Ela faz parte da mundialização do capital, na sua fase ultraneoliberal, que está na base do discurso da extrema direita.

No Brasil governado pelas forças autoritárias que nesse momento buscam ampliar o poder, a memória histórica, coletiva continuará sendo formatada, programada pelos engenheiros de produção, gerentes e operadores dos *mass media* imagético-eletrônicos hegemônicos na excitada sociedade do espetáculo, cuja matriz ainda continua sendo a velha, mas atual e turbinada indústria cultural. Será a aplicação, *ipsis litteris*, do romance *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury? Ou seja, o projeto de alienação coletiva, idealizado pelas forças repressivas do estado de exceção no período de 1964-1985, retornará como política pública? Isso significa, efetivamente, o extermínio de qualquer possibilidade de criação, ao menos em curto e médio prazo, das condições de possibilidade para se elevar, ao nível da consciência, as narrativas, a memória não oficial que jaz na voz das vítimas das catástrofes, cujos algozes insistem em continuar o soterramento. Significará mais sofrimento, miséria e caos social.

Não resta a menor dúvida de que a sociedade brasileira sofre e é vítima do processo de constituição dessa patologia coletiva e mundializada, que é a produção da amnésia histórica que atinge mais da metade de sua população. Atualmente, há evidências suficientes, constatações empíricas que confirmam a perda da memória histórica (coletiva), não apenas, mas principalmente, pelas gerações mais jovens. Concomitante, tem-se o fenômeno relativo à terciarização formatizada que ajusta a memória e a capacidade de fantasiar/imaginar dos indivíduos, impedindo-os de sonhar, desejar e

lutar por uma sociedade mais humana, com justiça social em todos os âmbitos da existência.

No caso brasileiro, tudo indica que a questão se agravou quando, ainda na Ditadura Militar, em 1979, o estado de exceção anistiou-se a si próprio. E, não custa lembrar que sem memória, nenhum conhecimento que valha a pena pode ser alcançado, como nos lembra Adorno no seu célebre *O que significa elaborar o passado*. Não obstante, a memória, para o filósofo, não se reduz a uma síntese transcendental, fora do tempo. Ela possui uma *essência temporal* que deve ser encontrada nos gritos das vítimas das catástrofes.

A ditadura militar não ceifou vidas, interrompeu sonhos, apenas no Brasil. O desaparecimento forçado de militantes políticos de esquerda ou centro esquerda, foi uma realidade em outras sangrentas ditaduras militares, instauradas na América do Sul, a partir dos anos 1960. Elas se colaboraram entre si, na chamada *Operação Condor* e recorreram ao eufemismo do *desaparecimento*, como um expediente para ocultar o extermínio de dissidentes. Isso foi comum na Argentina, no Chile, no Uruguai, no Paraguai, países que têm, igualmente, suas listas de “desaparecidos”. Na Argentina e no Chile, os números chegam a dezenas de milhares de pessoas, de ambos os sexos e de todas as idades.

Portanto, a primeira exigência para a educação (brasileira) seria não permitir que o estado de exceção, o terror implantado pelo regime militar pudesse retornar ao seio da sociedade. Contudo, a pouca consciência entorno dessa exigência e as questões que ela levanta dão provas de que a monstruosidade permanece, um sintoma da persistência da possibilidade de que, a depender o estado de consciência e inconsciência das pessoas, a catástrofe se repita. Assim, toda discussão relativa a objetivos educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que a ditadura e o estado de exceção comandado por forças neonazifascistas não se repitam, pois, a ditadura militar é a barbárie contra a qual se deve dirigir toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de

uma ameaça. A ditadura militar, tudo que ela representa e que agora retorna, não apenas no discurso, mas na prática de milhões de brasileiros, é a regressão. A barbárie existirá enquanto persistirem, no que têm de fundamental, as condições que geram esta regressão. É isto que apavora.

A elaboração do passado pode ser concebida como uma espécie de trabalho de luto capaz de criar as condições subjetivas para uma reconciliação não forçada com os restos da história que muitas vezes são jogados para o limbo do inconsciente. Em outros termos, uma negação determinada do objeto de amor (os generais militares e todo teor nazifascista que subjaz na ideologia de parte das forças repressoras que os apoiam) que causou o sofrimento e a morte de milhares de pessoas. No Brasil, tudo leva a crer que esse processo — *elaborar o passado* — ainda não ocorreu; sequer em outros contextos nos quais a extrema direita, ou forças políticas simpáticas ao nazifascismo, tomaram o poder, como foi o caso da Alemanha, Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Paraguai, Hungria, Polónia etc.

Resta saber, caso as pesquisas de opinião estiverem certas, e a extrema direita não vencer as eleições de 2018, se será possível conter a insanidade dos milhões de ressentidos que criam bodes expiatórios por não conseguirem lidar com seus monstros internos e os projetam no outro, no não idêntico? Se eles vencerem, teremos a continuidade do extermínio de comunidades indígenas, quilombolas, a prisão, a tortura e o assassinato de dissidentes políticos, especialmente os militantes de esquerda, filiados ou apenas simpatizantes de partidos que defendem a justiça social. Serão perseguidos, reprimidos, encarcerados os sindicalistas, os negros, simpatizantes e/ou militantes da causa LGBTI, os indígenas, os quilombolas, as mulheres feministas, os sem-terra, os ambientalistas. Universidades e Institutos Federais de Ensino Superior provavelmente serão privatizados ou virarão escolas militares. Professores e professoras defensores dos direitos humanos, da justiça social, militantes de partidos políticos de esquerda, centro esquerda etc., terão seus direitos políticos cassados.

O desejo é que nada disso aconteça e que possamos seguir em frente com um país justo, democrático e capaz de produzir a vida em abundância para todo o conjunto da classe que vive do trabalho. Projeto este que fora interrompido como o Golpe de 2016.

De qualquer forma, resta-nos pensar, investigar, refletir, debater, resistir também por meio da compreensão do fenômeno, pois como nos lembra Adorno, na *Dialética Negativa* (2010):

A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização. O juízo sumário de que ela simplesmente interpretou o mundo e é ao mesmo tempo deformada em si pela resignação diante da realidade torna-se um derrotismo da razão depois que a transformação do mundo fracassa. Essa transformação não garante nenhum lugar a partir do qual a teoria como tal pudesse ser acusada concretamente de ser anacrônica — algo de que, agora como antes, ela continua sendo suspeita. Talvez não tenha sido suficiente a interpretação que prometia a transição prática. O instante do qual depende a crítica da teoria não se deixa prolongar teoricamente. A práxis, adiada por um tempo indeterminado, não é mais a instância de apelação contra a especulação satisfeita consigo mesma. Ao contrário, ela se mostra na maioria das vezes como o pretexto para que os executores estrangulem como vão o pensamento crítico do qual carecia a práxis transformadora.

A partir das respostas da professora Michaela Köttig, da Universidade de Frankfurt, Alemanha, em entrevista concedida ao gaúcho Jornal Zero Hora, em 09 de maio de 2013, na qual ela tece considerações sobre o crescimento do neonazismo, bem como do envolvimento de mulheres na política de extrema direita, na Alemanha, faço uma adaptação das suas reflexões para a realidade brasileira. Aproveito e também recontextualizo, para a realidade brasileira, algumas de suas hipóteses explicativas sobre o aumento do número de simpatizantes

e militantes de grupos e movimentos de extrema direita: 1) a falta de reflexão dialógica, no âmbito das famílias e instituições educacionais, que problematize a colaboração da quase totalidade da sociedade brasileira, com o estado de exceção no período da ditadura militar; da escravidão; o genocídio indígena; 2) a forma como os mais velhos — avós, tios avós ainda apegados à ideologia nacionalista, acabam por influenciar no processo de constituição da memória coletiva dos mais jovens, ora ocultando episódios de barbárie cometidos pelo estado e com certa conivência de anuência de seus familiares, ora exaltando os feitos dos carrascos como se fossem um bem-necessário para a humanidade, ou mesmo apelando para teses religiosas, como se o mal também estivesse no projeto divino; 3) o paradoxo de um contexto econômico, político e social que teria, supostamente, liquidado a ameaça comunista, advinda do “socialismo real” que se desvaneceu com o fim das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1989), mas que, na América Latina tem a proximidade com Cuba, Venezuela, Bolívia e a experiência democrática do Uruguai. Não obstante, com relação a essa terceira hipótese, há que se considerar que o capitalismo saiu vencedor da “Guerra Fria” e, sintomaticamente, a extrema direita tem crescido na Europa e nos Estados Unidos, o que, de certa forma, atrai a atenção de países periféricos. Trata-se, portanto, de um contexto político-social acolhedor dos ideais nacionalistas, da defesa de bandeiras políticas de cunho xenofóbico, homofóbico, misógino ao mesmo tempo em que tal ideologia é refratária ao debate público relativo aos horrores causados pelos inúmeros estados de exceção; 4) o aparelhamento da formação da memória histórica e da fantasia programadas e controladas pela ideologia de famílias que dominam os meios de comunicação de massas — canais de televisão, revistas, jornais, editoras, gravadoras de discos etc. — ou seja, a hegemonia do capital que dita o discurso e a narrativa histórica diuturnamente bombardeada no imaginário de parte considerável dos integrantes da esfera pública e consumidores dos produtos da indústria cultural hegemônica. Por fim, na entrevista, Michaela Köttig afirma que

quando a discussão gira entorno dessa temática (extrema direita, neonazifascismo), parece haver uma tendência em moralizar ou psicologizar o comportamento dos simpatizantes e militantes dos grupos nacionalistas de extrema direita, considerando-os meros delinquentes, jovens com desvio de conduta. *Pari passu* à análise psicologizante, há uma total despolitização do fenômeno, finaliza a autora.

Nesse sentido, o livro que ora é objeto deste prefácio, trata de temáticas que têm diretamente a ver com algumas das questões acima referidas, mas também lida com problemas que só indiretamente flertam com essa discussão relativa ao estado de exceção e ao futuro da democracia na sociedade brasileira. As autoras e autores sugerem pistas para se pensar questões relativas à indústria cultural, à literatura, ao jornalismo, à poesia, à política e à constituição da memória histórica e da fantasia. Um suspiro. Um alento. Uma possibilidade de ao menos pensar a história a contrapelo do discurso e da prática social que as forças dominantes querem absolutizar como verdade.

Robson Loureiro

Hochschule für Grafik und Buchkunst

Leipzig, Alemanha,

Outono de 2018.

Sumário

Apresentação..... 25

Terrorismo de estado no Brasil, democracia, cultura (1964-2016)..... 33

Rafael Franco

Introdução 33

Terrorismo de estado no Brasil: o golpe de 1964 34

Sociedade do desaparecimento: a lógica “exterminista” da ditadura 42

Transição para a democracia ou golpe permanente?..... 51

Referências 56

**Jornalismo como [semi] formação: 13 pontos costurados à luz
da teoria crítica para um debate adiado sobre educação..... 58**

Emerson Campos Gonçalves

Robson Loureiro

Introdução 58

Sobre os costumes..... 59

Novos-velhos tempos 60

Jornalismo dita a moda..... 61

O perigo do fascismo 62

Melancolia, jornalismo e escola 63

Sobre nossa hipótese..... 64

Dos porquês 65

Jornalismo e educação 65

Sobre a verdade..... 67

Sobre outros estudos 68

Elaboração do passado e negação determinada..... 69

Aniquilação da *bildung*..... 70

Jornalismo como antifilosofia..... 72

Referências	74
-------------------	----

“O que não tem censura, nem nunca terá...”: reflexões de uma intervenção sobre gênero, corpo e sexualidade na escola a partir da teoria crítica da sociedade.....	78
--	-----------

Deborah Christina Antunes

Shamara Paiva Mendes

Introdução	79
A título de contextualização.....	80
A escola e seu aspecto cultural e formativo	83
Metodologia	86
Resultados	88
Análise dos encontros com os participantes	89
Considerações finais	104
Referências	106

Theodor W. Adorno: vida intelectual e intervenção política, entre a teoria e a prática.....	109
--	------------

Franciele Bete Petry

Alexandre Fernandez Vaz

Palavras iniciais.....	109
A fragilidade da práxis como declínio da experiência	111
Teoria e práxis: difícil conciliação	118
Teoria como práxis.....	122
Considerações finais	127
Referências	130

**A experiência ética e estética em educação e linguagens:
reflexões a partir da excitada sociedade do espetáculo.....132**

Robson Loureiro

Introdução	132
Sociedade do espetáculo e experiência ético-estética	139
Ser é ser percebido... na esfera pública <i>on-line</i> (?).....	143
Considerações finais	158
Referências	164

Educação estética: uma perspectiva de emancipação168

Avelino da Rosa Oliveira

Belkis Souza Bandeira

Introdução	168
O potencial emancipatório da arte	170
Estética e educação.....	178
Referências.....	191

**Educação estética: implicações de uma formação
humana para além da indústria cultural..... 194**

Samira da Costa Sten

Considerações iniciais	194
Formação humana: desafio frente ao assédio da indústria cultural.....	196
Considerações finais	202
Referências.....	205

**Os 29 anos do Grupo de Estudo e Pesquisa Teoria Crítica
e Educação: a hora e a vez da literatura207**

Mariana Passos Ramalhete

Robson Loureiro

Considerações iniciais	207
Teoria crítica e literatura: o encontro em um GP	209
Início da partida: Beckett e Adorno.....	213
Educação e barbárie: Adorno e Kafka	214
Adorno, os contos e o poema: Guimarães Rosa, Ferreira Gullar e Jorge Luis Borges.....	218
Fósforo e pavio: literatura e teoria crítica.....	225
Considerações finais	229
Referências	232

**A refração paratática da realidade: Adorno
e a poesia de Hölderlin 236**

Verlaine Freitas

A crítica aos falsos pontos de apoio para a crítica	237
Contra a interpretação de Heidegger	240
A parataxe de Hölderlin	247
Referências	258

Índice260

Sobre os autores..... 263

Apresentação

Há quem, com razão, defenda que a Teoria Crítica da Sociedade tem início com Karl Marx e Friedrich Engels, desdobra-se e amplia-se com as diatribes filosóficas de Friedrich Nietzsche e a teoria psicanalítica de Sigmund Freud. Os estudos apresentados neste coletivo de autores segue a tradição inaugurada pelo Instituto para Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) de Frankfurt. Representam o reconhecimento do trabalho de gerações de intelectuais que ao longo de décadas investiram e dedicaram tempo e energia para a compreensão de fenômenos sociais, muitos deles, infelizmente, ainda atuais nos dias de hoje.

Em terras capixabas, desde o final dos anos 1990, temos a presença de representantes dessa tradição filosófica, sintetizada nos estudos realizados por professores pesquisadores, como o Prof. Dr. Robson Loureiro, fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia (Nepetil/Ufes) do Centro de Educação (CE/Ufes), integrante do corpo docente da Linha de Pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Linha de Pesquisa Literatura: Alteridade e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Prof. Dr. Wilberth Clayton F. Salgueiro, professor titular do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em

Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL/Ufes), além de integrante do Nepefil/Ufes. A partir de 2010, o Nepefil foi integrado ao “Grupo de Estudo e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação”, à época com sede na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep/SP), fundado e coordenado pelo Prof. Dr. Bruno Pucci, e atualmente com sede na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara), sob coordenação dos Professores Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin (UFSCar) e Dr. Luiz Antonio Nabuco Calmon Lastória (Unesp-Araraquara).

O Nepefil, como sede capixaba do “GEP Teoria Crítica e Educação”, tem tido a preocupação de construir espaços de cooperação interinstitucional, dentro e fora do estado, com o escopo de ampliar o debate acadêmico fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, principalmente no que se refere à formação ética e estética, quer seja na escola ou em espaços não formais onde ocorrem processos de aprendizagem, como o cinema, a música, a literatura, os meios de comunicação de massa, as redes sociais *on-line* etc.

Não por acaso, o Nepefil tem recebido como colaboradores, visitantes ou permanentes, pesquisadores e professores de diferentes programas de pós-graduação da Ufes, e, sobretudo, dos diversos campi do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), instituição que se configura como a principal parceira da Ufes, na tarefa de democratizar e socializar o conhecimento produzido pelos integrantes do Núcleo, seja por meio da participação de seus docentes e estudantes, nos eventos organizados pelo Nepefil (“cafés filosóficos”, “colóquios filosóficos: debates [im]pertinentes”), seja pelo constante intercâmbio de pesquisas, cursos, minicursos etc.

Nesse sentido, uma das principais mediadoras, para a integração entre as instituições (Ifes-Ufes), tem sido a Profa. Dra. Mariana Passos Ramallete (Ifes/Veitória), cujo esforço de inserir a Teoria Crítica da Sociedade dentro de sua militância acadêmica, com pesquisas focadas no campo da formação em literatura, fez emergir importantes diálogos presentes neste livro.

Na verdade, esta obra inaugura/celebra a alteração realizada na nomenclatura do Nepefil que, desde 2017, incorporou o termo “linguagens” e passou a ser Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Filosofia e Linguagens. Mudança que, para além de simbólica, marca um momento de grande integração dos estudos realizados com os processos discursivos e da linguagem (cinema, literatura, música, artes plásticas, teatro, dança, ciências etc.) que, aliada a uma hermenêutica fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, configura-se com uma aposta viável para uma possível saída da claustrofobia que marca o danificado mundo administrado, marca registrada da excitada sociedade contemporânea.

Nesse sentido, os artigos e ensaios aqui reunidos são o resultado do esforço de um coletivo de autores que integram diferentes Grupos e Núcleos de Pesquisa Brasil afora, dentre eles o Prof. Dr. Ave-lino da Rosa Oliveira, Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel/RS), integrante do “Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social” (FEPraxis/UFPel) e a Prof.^a Dr.^a Belkis Souza Bandeira, do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (PPPGE/UFSM), também integra o “FEPraxis (UFPel)”, bem como o “Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC)” e é líder do “Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade”, com sede na UFSM (RS); o Prof. Dr. Alexandre Fernandes Vaz, professor Titular do Centro de Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenador do “Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea”; a Prof.^a Dr.^a Franciele Bete Petry, que atua no curso de Filosofia e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Filosofia da UFSC, além de integrar o “Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea” (UFSC); o Prof. Dr.

Renato Bueno Franco, professor Livre-Docente da Unesp-Julio Mesquita Filho, integrante do “Grupo de Estudos e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação”; o Prof. Dr. Verlaine Freitas, professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integrante do “Grupo de Pesquisa Teoria Estética” do Departamento de Filosofia da Fafich (UFMG); a Prof.^a Dr.^a Deborah Christina Antunes, do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (Campus Sobral) e atual coordenadora do Grupo de Pesquisa “Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar — Nordeste” e do “Prismas — Núcleo de Estudos em Teoria Crítica, Indústria Cultural e Psicologia Social”; a Prof.^a Shamara Paiva Mendes, também integrante do “Prismas – Núcleo de Estudos em Teoria Crítica, Indústria Cultural e Psicologia Social” e do “Nexos — Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar”, com sede na Universidade Federal do Ceará; o Prof. Dr. Emerson Campos Gonçalves, graduado em Letras pelo Ifes, professor de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES), é doutor em Educação pelo PPGE-Ufes e atualmente realiza estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-Ufes), além de membro efetivo do Nepefil-Ufes; a Dr.^a Mariana Passos Ramalhete, é professora do Instituto Federal de Ensino Superior (Ifes — *campus* Vitória/ES) e integrante do Nepefil/Ufes; a Dr.^a Samira da Costa Sten, professora da Faculdade de Educação da Bahia, *campus* Salvador, integrante do Nepefil/Ufes e o Prof. Dr. Robson Loureiro, professor Associado do Centro de Educação, integrante da Linha de Pesquisa Educação e Linguagens do PPGE/Ufes e da Linha de Pesquisa Literatura: Alteridade e Sociedade (LAS) do Programa de Pós-graduação Letras (PPGL-Ufes) além de coordenador do Nepefil/Ufes, além de membro efetivo do “GEP Teoria Crítica e Educação” e do “FFPraxis” (UFPel).

Esse coletivo de autores traz, como *fio condutor comum* de suas análises, a reflexão qualificada sobre as diversas expressões da

cultura, ampliada com a lente da Teoria Crítica da Sociedade e, como pano de fundo, os diferentes golpes (de estado, de vida, a barbárie nua e crua) que marcam nossa existência ordinária. Nessa perspectiva, o artigo que abre o livro é o de Renato Franco, que pondera sobre um nefasto período da história que ainda bafeja entre nós: o golpe militar de 1964. O autor salienta que o fato (qual fato?) tornou nítida a fragilidade da democracia brasileira, amparada no autoritarismo e nas desigualdades sociais. Pondera que o radicalismo, o conservadorismo, a truculência, o cerceamento de liberdades individuais, a influência estadunidense na economia, e tantos outros aspectos, sedimentaram pilares que mantêm a lógica exterminista, característica da ditadura brasileira, vigorosamente de pé. Além disso, o texto alerta para discursos que de uma classe que, sob a égide da moral e da defesa de interesses patrióticos, sustém seus próprios interesses. Até hoje.

No capítulo seguinte, Emerson Campos Gonçalves e Robson Loureiro produzem uma ácida crítica direcionada ao jornalismo hegemônico contemporâneo. A análise dos autores, estruturada em treze pontos, reforça a tese de que este tende a conduzir uma falsa reflexão do homem sobre sua própria situação. Nessa lógica, as letras do jornal, ao invés de criar as condições de possibilidades para a luta por uma existência menos desigual, apenas encarcera o indivíduo, cada vez mais, ao reproduzir astutamente o sofrimento já experimentado no mundo do trabalho. Na perspectiva oposta, salienta-se o potencial da arte e da educação, como processo formativo que nos desafia a projetar uma realidade outra, que não esta.

No terceiro capítulo, Deborah Christina Antunes e Shamara Paiva Mendes tratam das relações de gênero à luz dos pressupostos da Teoria Crítica. As autoras salientam que essas relações são sociais e históricas e, portanto, o conceito não é peremptório. Especificamente, trazendo à luz uma pesquisa realizada com professores e estudantes, as autoras discutem questões sobre as feminilidades e masculinidades na escola, a partir de uma análise arguta das falas dos

sujeitos entrevistados. Salientam que a indústria cultural opera com destreza um processo formativo balizado pela dependência, na ânsia de sujeitos curvarem-se, servilmente, aos padrões por ela impostos.

Alexandre Fernandez Vaz e Franciele Bete Petry refutam, no quarto capítulo, um clichê envolto à biografia de Theodor W. Adorno. Eles ponderam que, em linhas gerais, o filósofo alemão tem sido alvo de severas críticas que replicam discursos quanto a um suposto não engajamento, ainda que o pesquisador tenha sido sempre radical e coerente ao assinalar as contradições sociais e, concomitantemente, a persistir na necessidade de uma sociedade mais justa e longe das amarras sufocantes da indústria cultural. No artigo em questão, os autores partem dessa premissa para abordar a relação teoria e práxis, visando a descortinar os pressupostos adornianos que estabelecem uma mediação entre elas, ao defender sua função de intelectual e professor como instância da práxis.

Em escrita solo e singular, no quinto capítulo Robson Loureiro tece considerações sobre o lugar que ocupa os meios imagético-eletrônicos no processo de constituição do sujeito ético e sua relação com a dimensão estética da existência. Problematisa o fenômeno relativo à força que a indústria cultural hegemônica exerce na formação ético-estética; põe em destaque as contribuições de autores que anteciparam esse debate, em especial Walter Benjamin, Vilém Flusser, Guy Debord e mais recentemente, ao menos para o público brasileiro, o filósofo Christoph Türcke. A partir do conceito de pós-história, de Vilém Flusser, defende a tese de que a ética e a estética são expressões de faculdades humanas complementares, mas, na excitada sociedade do espetáculo — que é o contexto da pós-história — a ética tende a ficar subsumida ao esteticismo programado pelos engenheiros de produção, gerentes e operadores da indústria cultural hegemônica e, com isso, a própria experiência estética é empobrecida.

O potencial emancipatório da arte é o tema estudado por Avelino da Rosa Oliveira e Belkis Souza Bandeira. No sexto capítulo, esses autores compreendem o processo de formação estética a partir

de uma óptica educacional e, nessa perspectiva, a arte deve ser concebida no contexto histórico em uma perspectiva dialética. Entendida não apenas como forma expressiva do real, mas, antes, linguagem que extrapola o ordinário, o cotidiano, o mundo ensimesmado, a arte é o veio que possibilita uma racionalidade outra, resistente, portanto, à razão instrumental.

No sétimo capítulo, a Professora Samira da Costa Sten discute, a partir de resultados de uma pesquisa financiada com recursos públicos e desenvolvida com adolescentes de uma escola pública, localizada em um bairro da Grande Vitória (ES) com altos índices de vulnerabilidade social, denuncia a falácia de que jovens são avessos à arte e nutrem apenas interesses aos produtos da indústria cultural hegemônica. A autora finca-se em bases materialistas, a fim de refutar quaisquer posicionamentos subjetivos, plasmados ou afáveis à ideia de destino. Pondera, na contramão de discursos fatalísticos, a importância da escola pública como lugar de acesso ao conhecimento elaborado, ao mundo não-cotidiano e as manifestações artísticas como o calor que mantém acesa a chama necessária à transformação social.

Em tempos de perseguição às manifestações artísticas, de recolhimento de livros das escolas, de relevo a comportamentos antidemocráticos, em tom celebratório e festivo, Mariana Passos Ramalhete e Robson Loureiro reúnem, no oitavo capítulo, as produções do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação. Os autores concentram-se especificamente nas pesquisas que versam sobre a Literatura. Além de pôr em relevo as produções do GEP Teoria Crítica e Educação, que se aproxima dos trinta anos, e em plena efervescência acadêmica, revela que as temáticas problematizadas pelos filósofos vinculados à tradição da Teoria Crítica da Sociedade, não se findam em análises puramente economicistas.

Por fim, o livro se encerra com a contribuição especial de Verlaine Freitas, que analisa e discute a relevância da dimensão estético-artística da poesia, a partir do artigo intitulado *Parataxis: a lírica*

tardia de Hölderlin (ADORNO, 1997), no qual Adorno tece uma consistente diatribe com pressupostos essencialistas heideggerianos.

Dos tensionamentos no jornalismo como prática semiformativa ao golpe de 1964; das supostas erosões entre teoria e prática ao corpo e a sexualidade na escola; da formação estética em suas diferentes manifestações e em diálogo com a filosofia, a educação, a psicologia social e a história, a proposta deste livro é fornecer um material crítico que permita ao leitor e à leitora, militantes em diferentes áreas do conhecimento, terem acesso às reflexões e análises que apontam para um abordagem crítica sobre inúmeras expressões da cultura na sociedade contemporânea. Dessa forma, o coletivo de autores reafirma, de algum modo, a vitalidade e atualidade dos estudos e resultados de pesquisas que se inserem na tradição inaugurada pelos teóricos fundadores da Teoria Crítica.

Prof. Robson Loureiro

Prof.^a Mariana Passos Ramalhet

Prof. Emerson Campos Gonçalves

*Terrorismo de estado no Brasil, democracia, cultura (1964-2016)*¹

Renato Franco

INTRODUÇÃO

Pode-se indagar por que, afinal, se deve ainda refletir sobre o golpe ocorrido no Brasil em 1964. Com certo desdém, muitos afirmarão: mas ele já não foi suficientemente esclarecido, discutido, avaliado? Não é considerado um acontecimento do passado, devidamente catalogado no estoque de informações históricas como tendo sido definitivamente superado em 1985, conforme anotam seus estudiosos, independentemente da posição à esquerda ou à direita a que se filiam? Ademais, acrescentarão outros, em geral ele não foi objeto dos estudos acadêmicos na última década, nem tampouco ocupou a agenda das discussões políticas: assim, por que voltar a enfocá-lo? Contudo, apesar das aparências, nada parece ser mais necessário do que retomar

1 No presente capítulo, o autor opta por inserir as referências bibliográficas nas notas de rodapé, estilo textual que foi respeitado e mantido pelos organizadores.

tal reflexão porque simplesmente ele não foi ainda esclarecido de modo satisfatório ou suficiente, em especial no tocante a alguns de seus aspectos fundamentais, de modo que seus significados também ainda não estão claros. Talvez, mesmo o espanto que a continuação da reflexão a respeito provoca seja um sintoma significativo de que ele ainda incomoda: querer considerá-lo como coisa do passado, que não informa ou configura o presente, deixa na penumbra algumas questões fundamentais, impedindo o principal — a avaliação de sua extensão e de suas consequências históricas, que parecem demasiadamente amplas. Enfim, dizendo de outra maneira: é preciso voltar a pensar sobre ele simplesmente porque — para muitos — ele parece não passar jamais, parece “não acabar nunca”, como sugere Arantes (2014). Ademais, repensá-lo pode também ajudar poderosamente a iluminar o momento presente, no qual sua face horrenda parece novamente despontar.

TERRORISMO DE ESTADO NO BRASIL: O GOLPE DE 1964

Pode ser útil começar esta análise evocando o final de um filme fundamental do movimento do Cinema Novo brasileiro da década de 1960: a imagem final de *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) de Glauber Rocha, na qual se vê Antônio das Mortes, personagem decisivo da obra, saindo do agreste tomado por visão poderosa, a de que “o sertão vai virar mar e o mar vai virar sertão”, como diz a letra da canção-tema, ou seja, de que a natureza convulsionada indicaria o futuro revolucionário do país. O filme foi exibido no início de 1964. Dois meses depois, o que se viu foram tropas militares nas ruas, cercando e destituindo o governo constitucional brasileiro.

De fato, no dia 31 de março o presidente João Goulart foi deposto por um golpe organizado por militares e por setores civis vinculados às classes dominantes locais, como banqueiros, empresários e latifundiários. A ação golpista foi certamente motivada por um amplo conjunto de interesses, tanto internos quanto externos.

Embora não seja nosso escopo discutir neste trabalho as razões do golpe, cabe assinalar o fato de que, no plano interno, interessava aos golpistas interromper o governo legal a fim de reconquistar a hegemonia na vida política, então abalada graças à emergência da participação de várias categorias de trabalhadores no cenário político. Tal participação, tanto tolerada quanto estimulada pelo governo de João Goulart, ajudou a criar um clima geral de contestação e de reivindicações populares, acirrando o conflito de classes no país — fato intolerável para as camadas sociais dominantes, que viam nessa participação uma ameaça a seus interesses e privilégios tradicionais.

A democracia brasileira revelava assim seus frágeis limites, uma vez que sustentada por estrutura social alicerçada em profundas desigualdades sociais e no autoritarismo secular das classes mandantes. Em consequência, estas não hesitaram jamais em recorrer à violência para resolver os conflitos sociais ou preservar seus interesses, conforme anotou pioneiramente o sociólogo Florestan Fernandes. Nessa conjuntura histórico-política específica, elas não titubearam: perceberam ser necessário dismantelar e reprimir as organizações políticas da esquerda e dos setores populares, a fim de criar a oportunidade histórica de estabelecer novas diretrizes para a vida econômica e de consolidá-la nos moldes do capitalismo tardio por meio de acentuado processo de modernização — mais precisamente, um processo de modernização autoritário e conservador.

No plano externo, o governo estadunidense tinha enorme interesse em destituir o governo legal e por isso apoiou, de várias maneiras, a ação golpista: cuidava, assim, de zelar pela manutenção de sua hegemonia na América Latina no contexto da Guerra Fria. Adicionalmente, ambicionava também evitar a propagação da onda revolucionária que começava a assolar o continente desde o sucesso da Revolução cubana liderada por Fidel Castro poucos anos antes, em 1959.

Nesse caso, contudo, é recomendável um pouco de cautela. De fato, encarada cruamente, a explicação acima parece ampla e

confortável demais, uma iguaria teórica capaz de agradar a gregos, troianos e sabe-se lá a quem mais. Ora, conter a propagação da onda revolucionária originária do tsunami político cubano no contexto da Guerra Fria: isso não soa demasiadamente óbvio? Enfim, ela até pode ser aceitável, mas não suficiente para explicar a cadeia de desgraça que se abateu sobre o país a partir dessa data.

No ensaio acima referido, intitulado simplesmente “1964” — que, em linhas gerais, seguirei nesta parte da argumentação — Arantes (2014) propõe uma nova direção para se pensar tal fato. Recorrendo ao livro de Arno Mayer, *Dinâmica da Contrarrevolução na Europa (1870-1956)*, ele identifica a configuração de um cenário tenso e crispado, predominante no século XX europeu, em especial após o fim da Primeira Guerra Mundial, uma vez que nessa ocasião muitos países daquele continente não apenas prolongaram o Estado de Guerra interno após o fim dos combates, como trataram de estabelecer entre si uma espécie de aliança, com a finalidade de criar condições favoráveis à destruição da Revolução Russa de 1917. Essa interpretação tem claramente a vantagem de dar nome aos bois: trata-se efetivamente de um cenário marcado pelo confronto cru entre Revolução e Contrarrevolução. A partir dessa concepção, aponta ainda Arantes, Greg Grandin, em *The last colonial massacre: Latin America in the Cold War*,² sustenta que também no continente americano — ou em parte substancial dele, como na América Central e na do Sul — ocorria o confronto duro entre esses dois campos, configurando nessa paisagem a existência de uma Guerra Social, que seria parte da Guerra Civil Mundial. Ou seja, nessa perspectiva, a Guerra Fria deveria ser encarada como parte daquela, ou como uma espécie de continuação dela. A Guerra civil latino-americana teria começado, segundo Grandin, em 1954:

2 Conferir em Grandin (2004). **The last colonial massacre: Latin America in the Cold War**. Chicago: Universidade de Chicago, 2004.

[...] com a deposição de Jacobo Arrenz na Guatemala, estendendo a ação dissolvente do Terror Branco, desencadeado desde então, no tempo e espaço latino-americano, até os derradeiros genocídios na América Central insurgente dos anos 1980. A seu ver, ao longo de mais de três décadas de Contrarrevolução — é esse o nome — no continente, perseguiu-se de fato um só objetivo: extinguir o poder formativo da política como dimensão primordial do encaminhamento das expectativas humanas. A Guerra Fria latino-americana [...] girou basicamente em torno desse eixo emancipador (ARANTES, 2014, p. 294).

Essas explicações deslocam o foco estabelecido anteriormente: o motivo último do golpe não seria o de conter a onda revolucionária latino-americana originária da Revolução Cubana — embora isso também constituísse um objetivo nada desprezível — mas, sobretudo extirpar, violenta e derradeiramente, a capacidade de organização da população, composta pelos “homens comuns”. O golpe no Brasil seria assim um episódio da Guerra Social latino-americana, a qual obviamente implicaria ainda outras ações, como comprovariam logo os golpes militares em outros países do Cone Sul, como na Argentina, Chile e Uruguai. Em outras palavras, para ficar definitivamente claro: Os EUA promoviam em boa parte do continente a contrarrevolução — para valer.

Retomemos, contudo, o fio da meada: os interesses imediatos dos golpistas determinaram, em larga medida, sua ação após a destituição violenta do governo constitucional brasileiro, com a mobilização de tropas militares. Nesse sentido, eles — os golpistas — trataram logo de adotar medidas aptas a configurar a natureza terrorista do Estado ditatorial, que passou a ser controlado e administrado diretamente pelos militares. Com efeito, estes restringiram imediatamente a vida política do país: para tanto, reprimiram violentamente os setores politicamente organizados (sindicatos e demais organizações populares), prenderam (ou eliminaram fisicamente) as lideranças políticas

mais representativas, suprimiram os partidos e os direitos políticos dos cidadãos, desmantelaram organizações estudantis (como a União Nacional dos Estudantes), entre outros atos repressivos e/ou violentos. No plano cultural, cuidaram de destruir os Centros Populares de Cultura, mantidos pela referida entidade estudantil, que militava a favor da criação de uma cultura popular revolucionária. Reprimiram ainda com violência várias manifestações culturais populares, principalmente os movimentos de alfabetização, como os mantidos pelas Ligas Camponesas no Nordeste. Tudo somado, considerar como “branda” a ditadura brasileira, como fazem alguns incautos ou desaforados, constitui grave erro histórico, posto que, ao contrário, ela apresentou um grau de crueldade e ferocidade sem precedentes, bem condensado no fato de ter levado à prisão cerca de cinquenta mil pessoas logo nos primeiros meses depois do golpe (ALVEZ, 1985).

A adoção de tal política terrorista por parte do estado militarizado acarretou várias consequências, algumas decididamente graves. De fato, a proibição das atividades políticas nos anos que se seguiram ao golpe implicou uma espécie de refuncionalização ideológica e política tanto da vida cultural quanto das atividades por ela abarcadas.³ A esquerda, politicamente reprimida, passou então a cultivá-la e a estabelecer suas diretrizes mais gerais, gerando uma produção cultural contestadora. Os meios expressivos destinados à fruição coletiva, por exemplo, conheceram nesse período formidável prestígio e agitação: o cinema, com o desenvolvimento do Cinema Novo, conquistou um nível de elaboração estética sem precedentes, inclusive por manifestar uma sensibilidade afeita a temas ou a aspectos da vida popular, bem como atenta às contradições sociais mais agudas do país. O teatro

3 A esse respeito, é importante o ensaio de Roberto Schwarz escrito no calor da hora intitulado *Notas sobre Política e Cultura no Brasil: 64-69*, publicado originalmente em 1969 na Revista *Les Temps Modernes*, ao qual devo parte de minha argumentação. Posteriormente, foi republicado em **O pai de família e outros estudos**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

também conheceu inusitado apogeu e dinamismo, particularmente em São Paulo, com o *Grupo Oficina* e o *Teatro de Arena*. Essa atmosfera ideologicamente radicalizada da vida cultural também se manifestou com grande vigor na produção musical, que passou tanto a tematizar as aspirações políticas anteriormente propagadas pelos Centros Populares de Cultura, quanto a dar voz às questões populares mais candentes, como a aspiração à reforma agrária, a luta contra a fome e a miséria, a denúncia das injustiças sociais mais graves.⁴

Simplificando um pouco as coisas: é claro que a atmosfera carregada de alta voltagem política e ideológica que envolveu, então, a vida cultural acabou por mobilizar politicamente seu público, composto em boa parte por estudantes universitários originários do que costumamos chamar — não sem impropriedade — de “classe média”, conforme destacou pioneiramente Roberto Schwarz. Essa mobilização gerou grandes manifestações de protesto contra a ditadura — como a passeata dos “Cem mil”, no Rio de Janeiro —, as quais lograram sensibilizar significativa parcela da população, diminuindo consideravelmente a base social de apoio político aos militares. Além disso, como assinalou ainda o referido crítico literário, este cenário de nervos tensos provocou o aparecimento de grave “anomalia” na vida brasileira: se a direita comandava a vida política (e econômica), a esquerda detinha a hegemonia na vida cultural.

4 Há hoje razoável bibliografia sobre esses anos. Sobre a vida cultural da época também há alguns estudos interessantes. Gostaria de destacar *Em busca do povo brasileiro — artistas da revolução, do CPC à era da TV*, de M. Ridenti (Editora Record) e o ensaio de Walnice Nogueira Galvão, escrito (quase) no calor da hora, intitulado *Uma análise ideológica da MPB*. Nesse ensaio, a autora desvenda os impasses e as contradições ideológicas da música popular da época. Contudo, convém salientar que embora muitos dos estudiosos tenham analisado as contradições da produção cultural desse período ou seus mais graves impasses ideológicos, uma questão parece não ter sido ainda suficientemente analisada: a relação entre a músicapolítica e ideologicamente radicalizada e a indústria fonográfica, que a acolheu e a reproduziu.

Outra consequência não menos grave da restrição imposta à vida política pelo governo militar — em outros termos, pela ditadura civil-militar — foi o aparecimento de condições materiais favoráveis ao desenvolvimento de uma prática política clandestina de combate e resistência à ditadura. Pouco antes do golpe, embora o Partido Comunista tivesse relativa hegemonia no campo da esquerda, muitos outros partidos e organizações minoritárias haviam surgido. Após o golpe, muitos deles conheceram crescimento significativo: um número expressivo passou a recusar o caráter burocrático ou pacifista do PC, tendo partido para o enfrentamento armado contra a ditadura. Nesse contexto, despontaram as organizações que desenvolveram a guerrilha no interior do Brasil, segundo a “teoria da criação e da propagação de focos”.⁵

Do ponto de vista dos golpistas, essa situação em dupla frente passou a ser preocupante. Conter a propagação dos partidos ou organizações clandestinas voltadas ao combate à ditadura, por um lado, e a radicalização e a agitação cultural e política, por outro, passou a ser

5 Sobre tal contexto de radicalização política e de resistência à ditadura, consultar, de minha autoria, *Itinerário político do romance pós-1964: A Festa* (São Paulo, EdUNESP, 1998), em que procuro mostrar como a literatura narrou a conversão do artista, do intelectual e do escritor em militante revolucionário. As obras literárias mais representativas dessa experiência cultural e política surgiram em 1967, ano de publicação dos romances *Pessach, a travessia*, de Carlos Heitor Cony, e *Quarup*, de Antônio Callado. *Quarup* narra a deseducação religiosa de Padre Nando e sua conseqüente transformação no guerrilheiro Levindo. Apresenta uma ousadia formal e experimental considerável uma vez que incorpora alguns procedimentos herdados das vanguardas literárias sem, no entanto, se desligar dos temas e aspirações populares configuradas no início da década de 1960. Nesse sentido, sua matéria histórica é a preparação da revolução popular no país. Em contrapartida, o romance de Cony narra o engajamento do escritor existencialista Paulo Simões na luta revolucionária e, dessa maneira, os momentos iniciais do nascimento da resistência armada à ditadura, estando por isso mais atado às questões históricas e políticas posteriores ao golpe, embora não apresente uma linguagem ou uma concepção ousada como o de Callado.

a questão determinante: enfim, combater essas duas frentes poderia também representar oportunidade extraordinária não apenas para reafirmar a hegemonia política da direita, como para destruir a hegemonia cultural da esquerda, compatibilizando assim, ao seu modo, essas duas esferas. Para tanto, contudo, a imaginação política dos militares e de seus asseclas civis não soube apelar para outro expediente que não a radicalização da violência, vale dizer, da face terrorista do Estado ditatorial. Conseqüentemente, promulgaram o Ato Institucional n. 5, em 13 de dezembro de 1968,⁶ que suprimiu no país a vigência do Estado de Direito.

A decretação pelos militares do Ato Institucional n. 5 (AI-5) implicou a adoção de uma política rigorosamente terrorista, que estendeu a repressão violenta a todos os setores sociais e a todo cidadão. Tal política foi configurada na supressão do Estado de direito, ou, para dizer a mesma coisa de outra maneira, na adoção do “Estado de Exceção”. Este implicou a supressão tanto das instituições políticas parlamentares em todos os níveis quanto dos direitos civis básicos, propiciando a ocasião para uma formidável expansão do terror para o conjunto da sociedade. Assim, no plano civil, a ditadura pretendeu alcançar a total submissão do cidadão; no plano político, a supressão

6 As razões da edição do AI-5 foram várias, tanto internas quanto externas. Embora o objetivo imediato dos militares — assim como o do governo estadunidense — fosse eliminar a mobilização política de oposição à ditadura, outro motivo foi a suposta disputa interna entre os militares pelo poder. Com o pretexto de que era necessário endurecer ainda mais, tanto para conter a expansão da mobilização política contra o governo como para suprimir a agitação cultural, a “linha-dura” das Forças Armadas assume o poder alijando do processo decisório os “castelistas”, que constituíam a tendência menos radical entre os militares. Sobre o assunto, consultar *História Indiscreta da Ditadura e da Abertura: Brasil 1965-85*, de Ronaldo C. Couto. Entretanto, contra este tipo de visão, penso que seria mais adequado considerar a radicalização terrorista do Estado ditatorial como uma decorrência de sua própria lógica, que desde seus primeiros momentos optou pela adoção de uma política de devastação e de supressão.

de toda forma de oposição, que gerou truculenta e cruel repressão aos partidos políticos contrários à ditadura e implicou a adoção da tortura e do aniquilamento como métodos cotidianos de ação, combate e intimidação. Nesse sentido, talvez fosse mais adequado caracterizar o Estado ditatorial brasileiro como um “Estado Exterminista”, como também o foram posteriormente o chileno e o argentino; no plano cultural, procurou erradicar a relação entre a cultura e a política verificada no pós-1964 — originária da produção cultural imediatamente anterior ao golpe —, que implicou tanto a adoção de formas radicais de censura à produção cultural quanto a repressão à vida universitária.

SOCIEDADE DO DESAPARECIMENTO: A LÓGICA “EXTERMINISTA” DA DITADURA

Com a decretação do “Estado de exceção”, o bloco civil-militar no poder adotou práticas e políticas repressivas radicalmente violentas, destinadas inclusive a exterminar fisicamente os adversários da ditadura. Tal objetivo — o de exterminar — passou assim, de modo inusitado, a constituir uma política de Estado. Esse aspecto não é certamente desprezível, apresentando inúmeras consequências. Tal política contou também com intensa participação dos empresários, notadamente dos dirigentes das corporações transnacionais ou das grandes empresas locais. É conhecido e documentado, por exemplo, o fato citado por Arantes (2014) no referido ensaio, de que o então ministro Delfim Neto, a fim de coletar fundos para financiar as atividades repressivas, teria “passado o chapéu” em uma reunião entre empresários. Dentre essas, foram por eles financiados centros clandestinos de tortura e de “desaparecimento”, como as chamadas “casas da morte”, das quais a localizada em Petrópolis é exemplo funesto — cabe notar que o continente sul-americano ainda conheceria muitos desses centros de “desaparecimento”.

É importante registrar que, sendo clandestinas, essas “casas da morte” não estavam obviamente subordinadas a nenhum órgão e a

nenhum controle institucional, de modo que suas vítimas indefesas não eram registradas como detidas ou como em poder do Estado. Elas eram sequestradas ilegalmente, sem registro de qualquer natureza, sendo dadas como “desaparecidas” — iniciando assim uma prática que seria posteriormente adotada em grande escala durante a ditadura argentina. Cabe também observar que foram criadas entidades repressivas ilegais — como a chamada “Operação Bandeirantes” —, sem qualquer existência institucional ou jurídica, embora nelas atuassem militares cedidos pelas Forças Armadas, notadamente pelo Exército. Contudo, como é notório, eles atuavam no universo da repressão com nomes falsos e sem qualquer identificação. Dessa maneira, os militantes políticos ou meros adversários do bloco civil-militar no poder eram ilegalmente presos e mantidos nessas prisões clandestinas também sem qualquer registro. Em outras palavras, eles eram sequestrados pelo Estado e “desaparecidos”, quer dizer, eliminados fisicamente. Com isso, fica evidente a lógica “exterminista” da ditadura.

Não faltaram tentativas de desvendar o caráter da lógica exterminista do Estado terrorista: Em *Guerra Pura: a militarização do cotidiano*, Paul Virilio e Sylvère Lotringer caracterizam-na como típica de uma “sociedade de desaparecimento”, que, por um lado, seria constituída pelo exercício do poder diretamente sobre o corpo do cidadão, fato que pressupõe a tortura como prática estatal cotidiana; por outro, pela disposição em provocar o aniquilamento dos presos ou vítimas, ou seja, seus “desaparecimentos”. Na Argentina, Pilar Calveiro chega a propor o termo “poder desaparecedor”, que parece também justificado (CALVEIRO, 2013). Enfim, para caracterizar tal lógica e identificar a intensidade da natureza terrorista do Estado, Arantes (2014) lembra ainda que, em *A Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*, o historiador Eric Hobsbawm identificou nas ditaduras latino-americanas “a era mais sombria de tortura e contrateror da história do ocidente”.

Cabe realçar que a lógica “exterminista” do Estado ditatorial brasileiro não parece ter sido ainda suficientemente esclarecida — o que,

por si só, justifica a retomada da reflexão sobre a natureza do golpe de 1964. Contudo, ela deve sem dúvida ser objeto de investigação permanente, até para que fique efetivamente relegada ao passado e não se repita. Esquecê-la ou menosprezá-la acarreta sempre o risco de repeti-la. Contudo, se ela ainda não foi suficientemente caracterizada, ao menos houve algum avanço substantivo nessa direção, uma vez que a prática da eliminação física dos oponentes e os assassinatos cometidos pela ditadura em ocasiões diversas o foram, embora falte ainda responsabilizar o Estado em boa parte dos casos. A lógica econômica, a ela conectada e posta em marcha pela ditadura, também requer ainda esclarecimentos, em especial quanto às suas consequências e implicações sociais a médio e longo prazo.

Muitos críticos da ditadura também constataam a extrema importância que as empresas de comunicação — notadamente as de televisão — adquiriram no período ditatorial, sem que algo desse panorama tivesse sido alterado após o início da chamada democratização ou, como preferem alguns sedentos de tranquilidade social a qualquer preço, do “desmonte do entulho autoritário”. Arantes anota inclusive como elas se desenvolveram desmedidamente e como se fortaleceram de maneira espetacular, chegando mesmo, na atualidade, a “atuar como um bunker” —, o que não deixa de ter graves e profundas consequências. Contudo, esse fato parece não ter sido ainda devidamente equacionado ou estudado no país — embora se possa contar com algumas análises perspicazes sobre esse assunto.

Talvez falte relacionar mais intimamente o crescimento e a consolidação dessas empresas com a ação dos golpistas no poder no início da década de 1970. De fato, a existência de um Estado exterminista requer também, como numa guerra — e ele não deixava de fazer parte de uma, conforme assinalado anteriormente —, o controle do fluxo de informações e, sobretudo, do que o cidadão (para usar aqui um eufemismo, dado o estado de exceção então vigente) pode ou não saber. Em outras palavras: ele requer também

o extermínio da cultura local, em especial daquela capaz de identificar e equacionar os problemas do país ou das classes populares — nesse caso, a erradicação tanto da herança cultural da década anterior quanto do modo artesanal de produzi-la, ambos tecidos pela íntima relação entre cultura e política (assunto que será examinado mais adiante).

Além disso, como necessita apagar os vestígios ou marcas de sua própria atuação terrorista, essa lógica exterminista requer, ainda, tanto o aniquilamento da voz da sociedade quanto da possibilidade da construção da memória social, a fim de soterrar — recalcar — as atrocidades do presente levadas a cabo por ela. A política da terra arrasada exige também a erradicação radical da memória dos vencidos: ela precisa exterminar a memória do que um dia foi possível na história, assim como as imagens de lutas e de resistências passadas, com o objetivo de impedir sua transmissão às gerações futuras. Ela ambiciona tanto interromper a tradição dos oprimidos quanto soterrar sua história, transformando-a em um “cenário de ruínas que não param de crescer”, para parafrasear Walter Benjamin. Dessa maneira, os vencidos seriam também despojados da capacidade de identificar “os momentos de perigo”: não seria esse um dos objetivos básicos das empresas de comunicação? Desmantelar tal tradição e tal memória por meio da apropriação do processo de sua transmissão, que seria embalado por elas com o papel dourado do conformismo? E por acaso este não se reveste de formas e modos que tornam agradável tal transmissão, de maneira a torná-la até mesmo desejável por suas vítimas, conforme a anotação perspicaz de Adorno e Horkheimer no capítulo referente à indústria cultural?

Em resumo, a política exterminista se manifesta também na vida cultural por meio da censura: nesta, ela encontrou o instrumento adequado para devastar a paisagem cultural e calar a voz da sociedade — forjando uma atmosfera radical de terror. De fato, de acordo com tal lógica, a ditadura provocou súbitas dilacerações

ou doloridos silêncios nos frágeis corpos das obras — de qualquer natureza — que, de uma maneira ou de outra, se recusaram a se submeter a seus desígnios e imposições, tendo criado ainda dificuldades objetivas consideráveis para a circulação e a distribuição da maior parte delas. Atacou a vida universitária e a concepção de conhecimento, até então socialmente valorizada, além de afetar gravemente o destino imediato de vários segmentos da produção cultural. Não bastasse isso, exerceu também árdua censura diária à imprensa, reprimiu e controlou os noticiários televisivos. Nesse sentido, seria hoje grave erro investigar a censura do período apenas de uma maneira estatística, a fim de identificar o número exato de obras proibidas, uma vez que isso poderia obscurecer o entendimento de seu significado real ou ajudar a minimizar a atmosfera de medo e de terror por ela criada.

A censura foi, assim, instrumento eficaz para o Estado ditatorial também afetar em profundidade a formação intelectual e emocional do cidadão, impedindo-o de se expressar e de estabelecer vínculos sociais efetivos. Para melhor caracterizar seu alcance, talvez seja possível recorrer a uma imagem dramática: como manifestação da lógica exterminista do Estado na vida cultural, a censura logrou efetuar uma espécie de lobotomia na memória coletiva, particularmente na das classes oprimidas.

Mas, como acima sugerido, seu uso comportou um aspecto pouco discutido. Ele não se restringiu apenas a essa “lobotomia”, pois também facilitou — para usar outro eufemismo — a modernização das condições materiais de produção cultural por meio do estabelecimento de uma moderna indústria cultural no país, com destaque para as redes de televisão. Para esclarecer melhor essa dimensão, talvez fosse proveitoso reler uma análise proposta por Fredric Jameson a partir da ótica construída tanto por Arno Mayer como por Grandim (nos livros acima citados), procedimento capaz de conferir a ela uma dimensão criticamente iluminadora de nossa própria experiência histórica.

Nessa direção, talvez seja possível avançar a análise efetuada por Jameson (2001) em dois ensaios – “Globalização e estratégia política” e “Notas sobre a globalização como questão filosófica” — a fim de verificar que tipo de relação foi efetivamente estabelecida entre o uso da censura e a simultânea expansão, modernização e consolidação da indústria cultural no país — relação ainda pouco questionada ou investigada, conforme já realçado acima. De fato, no primeiro dos textos acima citados Jameson relata como desde o fim da Segunda Grande Guerra os EUA se preocuparam em criar condições materiais e políticas – para expandir em boa parte do continente europeu o consumo dos filmes por ele produzidos: em outras palavras, a indústria cinematográfica estadunidense — ou seja, Hollywood — contava então com medidas protecionistas do governo do país para se afirmar no mercado internacional, fato que produziria forte impacto nas várias indústrias cinematográficas europeias. Diz Jameson (2001):

Os EUA fizeram enorme esforço, desde o fim da segunda guerra mundial, para assegurar a dominação de seus filmes em mercados estrangeiros — isso foi conseguido, por via política, através da inclusão de cláusulas específicas em tratados e pacotes de ajuda econômica. Na maioria dos países europeus [...] as indústrias cinematográficas nacionais foram forçadas a se colocar na defensiva por tais acordos obrigatórios (JAMESON, 2001, p. 23).

No segundo ensaio acima apontado — “Notas sobre a Globalização como questão filosófica” — Jameson retoma esse tipo de reflexão estabelecendo uma relação direta entre o Plano Marshall, supostamente destinado a incrementar a recuperação da infraestrutura econômica dos países atingidos pelo conflito mundial, e a expansão da indústria cinematográfica estadunidense, que seria garantida pela imposição de cláusulas embutidas nesse plano de ajuda econômica. Nessa perspectiva, o Plano Marshall aparece como instrumento apropriado para criar condições desfavoráveis

para a manutenção ou consolidação das várias indústrias cinematográficas existentes nos diferentes países europeus, que são então obrigadas ou a adotar estratégias novas de sobrevivência — caso do neorrealismo italiano — ou a funcionar em moldes precários, explorando nichos determinados de seus públicos nacionais, ou ainda a se especializar em determinado gênero cinematográfico. Como diz Jameson: “Essa inundação de filmes americanos efetivamente acabou com a indústria nacional, que foi obrigada se especializar ou a funcionar nos moldes das do terceiro mundo” (JAMESON, 2001, p. 52-53).

Essas medidas podem ser interpretadas como decididamente econômicas: nessa direção, poder-se-ia considerá-las como exclusivamente destinadas a garantir a conquista do mercado europeu para o cine estadunidense, que teria nele um privilégio, uma espécie de reserva de mercado, se essa expressão não for aqui abusiva. Enfim, embora sustentada por medidas protecionistas, o cinema hollywoodiano teria conquistado o mercado e eliminado — ou fragilizado suficientemente — a indústria cinematográfica de muitos outros países. Contudo, elas também podem ser interpretadas em outra direção, como sugere Jameson ao afirmar “A destruição da produção nacional de cinema — juntamente com a destruição potencial da cultura local ou nacional como um todo — é exatamente o que se constata hoje no terceiro mundo” (JAMESON, 2001, p. 53). Segundo essa visão, tais medidas protecionistas em relação ao cinema dos EUA não seriam exclusivamente destinadas à conquista do mercado, uma vez que elas almejavam também a conquista de outros objetivos estratégicos de enorme importância, a saber, a conquista da hegemonia cultural dos EUA no continente, por um lado, e a conquista de posições que favorecessem a destruição “potencial da cultura local ou nacional como um todo”. Vista desse ângulo de observação, Hollywood desponta como “a revolução cultural do capitalismo tardio”, ainda segundo o raciocínio de Jameson (2001).

A análise empreendida por Jameson (2001), entretanto, aponta para um fato de enorme significado para a experiência social e cultural latino-americana ao relacionar o ocorrido na Europa com o que “o que se constata hoje no terceiro mundo”: bem entendido, essa expressão, que parece hoje desprovida de validade conceitual, abarca os países do centro e do sul do continente americano. Jameson constata, portanto, que algo semelhante ocorreu com o estabelecimento de tratados comerciais ou de ajuda econômica ou militar aos países da América Latina durante os anos 1970: com eles, também teriam impostos aos países da região cláusulas destinadas a sufocar as indústrias culturais locais ou a dificultar a sobrevivência da produção cultural autônoma — em especial as de natureza popular. Tais cláusulas implicariam um aspecto destrutivo e, ao mesmo tempo, outro construtivo: nessa direção, o uso sistemático e brutal da censura pode ser interpretado como destinado a promover, no contexto ditatorial do início da década de 1970, a destruição das formas tradicionais de manifestação cultural potencialmente críticas ou que revelassem algum tipo de relação ou intimidade com a vida política. Ela teria erradicado — exterminado — exatamente as manifestações culturais capazes de manter imagens ou posturas tradicionalmente críticas, de natureza popular, capazes de alimentar imagens ou aspirações emancipatórias e de propiciar às gerações mais jovens um sentido de continuidade no presente das lutas do passado: um determinado sentimento histórico e cultural local, portanto.

Seu uso intenso produziria um efeito notável: ela teria calado a voz da sociedade e silenciado o extraordinário potencial crítico das diferentes manifestações culturais no país, como já foi reiteradamente afirmado nesse ensaio. Contudo, ao mesmo tempo, ela permitiu o desenvolvimento do aspecto construtivo implícito nas cláusulas de ajuda econômica e militar acima referida, uma vez que tal devastação cultural propiciou o aparecimento de condições favoráveis à modernização e consolidação da indústria cultural — ou de empresas de comunicação — entre nós. Para tanto, os militares

financiaram a modernização da infraestrutura das comunicações no país com financiamento obtido por meio dos acordos de cooperação econômica com os EUA! Por sua vez, isso tornou possível a importação em larga escala de bens culturais produzidos principalmente pela indústria cultural estadunidense, de modo que a produção local se viu forçada em pouco tempo a romper seus laços históricos com o passado cultural do país a fim de adotar padrões estéticos internacionalmente estandardizados, particularmente na música popular e no cinema — embora isso seja menos visível no caso da literatura.

Cabe lembrar que, em um ensaio de 1973, publicado na revista *Argumento*, intitulado *Literatura e Subdesenvolvimento*, Antonio Candido chamava a atenção para as consequências das influências estrangeiras nos países do sul do continente, numa conjuntura marcada pelo “atraso” e pela dependência, que poderia levar a população desses países a passar diretamente do analfabetismo ao consumo do “folclore urbano” veiculado pela cultura de massa, caracterizando uma “catequese às avessas” (CANDIDO, 1987, p. 144-145).

Jean Claude Bernadet também pode ajudar a entender melhor esse aspecto. Diz ele: “O cinema é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar esse ocultamento e fazer aparecer quem fala” (BERNADET, 1981, p. 20). Ou seja, a ação estadunidense apontada por Jameson (2001) não pode ser interpretada, sob pena de certo reducionismo simplificador ou de leitura apressada, como meramente destinada à conquista de mercado dentro de um campo determinado em que os concorrentes o disputam. Esta ação é ambígua: sob a aparente luta pela conquista do mercado, tanto se constrói um tipo de hegemonia mundial, quanto — por conta dela — um monopólio da fala. Ou seja, nessa construção, muitas outras vozes são emudecidas. Dessa maneira, não seria um despropósito afirmar que a ação dos EUA nesse campo se insere na perspectiva apontada por Grandim e Arantes, isto é, de que ela é mais um episódio do avanço da contrarrevolução preventiva adota

por esse país no continente americano: como tal, é também um episódio da guerra social estabelecida na América Central e do Sul.

TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA OU GOLPE PERMANENTE?

O radicalismo da censura e a truculência da repressão à totalidade da vida política requeridos pela lógica exterminista do Estado ditatorial produziu, em meados da década, (aparente) devastação nesses dois setores de atividades: enfim, eliminou o que, em sua óptica, deveria ser erradicado. Em decorrência, o Estado militarizado inicia em 1975 uma espécie de contenção dessa lógica, mas sem suprimi-la de fato. O processo de contenção resultou de vários fatores: dentre estes, não foi insignificante o fato de a ditadura ter visto nele a ocasião para expandir suas bases sociais e de apoio político com a finalidade de continuar no poder, uma vez que sua ação poderia ser interpretada como uma tentativa de amenizar o “choque ditatorial”. A contenção foi concebida para ser “lenta e gradual”, de modo a favorecer o controle de seu ritmo, que seria configurado pela identificação de supostas ameaças: dessa maneira, ela estaria permanentemente sujeita a retrocessos. Assim, a cada eventual solavanco social correspondia uma paralisação — ou retardamento — por tempo indeterminado dela ou, na terminologia dos golpistas, do processo de “abertura política”. O ritmo de contenção da lógica exterminista foi, portanto, ditado pelo tempo requerido por uma espécie de “adestramento político-social da sociedade civil”, que deveria aprender a ser moderada, vale dizer, a ser confiável ao poder ditatorial, aceitando as regras do jogo político por ele estabelecidas. Dito de outro modo: o processo de contenção da lógica exterminista da ditadura é construído de maneira a impor uma “espécie de pacto social jamais explicitado: o da moderação política”.

Esse processo, como era de se esperar, foi percorrido com nervos tensos, como tudo na vida, aliás. Conheceu avanços e retrocessos, mas, apesar dos contratemplos, permitiu ao bloco civil-militar

no poder complementá-lo com a promulgação de uma versão do pacto da moderação acima aludido: a promulgação da Lei da Anistia, em 1979. Institucionalmente, a anistia foi concebida como fundamento político necessário para a concretização da chamada “transição democrática”, que deveria consagrar socialmente o itinerário da ação golpista iniciada em 1964. Ela exigiu, de todos os setores sociais, radical esquecimento dos acontecimentos daquele período então recente da história do país, instalando o que poderia ser chamado, ainda na sugestão de Arantes, de “Era da Impunidade” no Brasil. Nessa direção, ela não requereu uma assimilação consciente do passado, mas seu recalçamento. Mas a construção efetivamente democrática e emancipadora necessita de movimento radicalmente diverso: o reconhecimento público das atrocidades cometidas durante o período ditatorial no âmbito das instituições repressivas. O reconhecimento dos assassinatos, dos massacres de humilhados e ofendidos, da prática da tortura sádica contra vítimas indefesas é condição fundamental para que a barbárie não se repita.

A Era da Impunidade teve graves consequências para a configuração do que viria. Ela não eliminou nem limitou a presença e atuação das forças políticas que deram sustentação ao projeto ditatorial. Assim, elas puderam continuar a agir e a defender impunemente seus interesses materiais até o momento presente. Tampouco alterou ou redefiniu o papel atribuído às Forças Armadas e aos órgãos de segurança, estipulado pela própria ditadura em 1967. Além disso, tampouco foram criados mecanismos voltados ao desmonte do aparato repressivo criado pelos militares: de fato, ele foi redirecionado para vigiar e punir os trabalhadores e os vários setores das camadas populares ou das classes subalternas. Tal aparato é assim destinado a conter e limitar a ação dessa população, ajudando a criar a oportunidade para a precarização constante do trabalhador, que diariamente se vê ameaçado pelo medo da miséria e do desemprego. Ou seja, a ditadura parece continuar a existir para a “ralé”, para os subcidadãos. Em contrapartida, a chamada transição democrática desembocou na

afirmação de um tipo de democracia à brasileira — ela mesma resultado do terror —, capaz de oferecer leis e dispositivos jurídicos aptos a garantir direitos à população branca pertencente à classe dominante ou às classes sociais que em torno dela gravitam. Nesse sentido, a rigor, talvez nem seja correto afirmar a presença de um Estado de Direito no Brasil, mas apenas a de um Estado Oligárquico de Direito, como sugere Arantes (2014, p. 292).

Para concluir, vale perguntar: diante dessa situação, quais os limites da ação política institucional? Ou antes, que possibilidades de êxito teria um projeto político como o do Partido dos Trabalhadores (PT), que pressupõe a inclusão — social, cultural, política e econômica — das camadas subalternas e a construção de uma cidadania efetiva para todos, para dizer pouco? Com tal configuração, afinal, a capenga democracia brasileira, que incorpora o autoritarismo e o privilégio, não esquece o pacto não escrito da moderação e, por isso, não elimina a vigilância perante o que considera ameaçador. Assim, qualquer política que force uma efetiva redistribuição de renda ou que altere os privilégios consolidados e salvaguardados pela classe dominante pode ser vista como modo de romper esse pacto ou como política configurada pelo “revanchismo e ressentimento dos vencidos” de ontem – portanto, como devendo ser erradicada. Com isso, ela configura o perfil de um “inimigo interno”, para o qual destina, por macaqueio ideológico, a lei do terrorismo — que na prática exige a passividade do cidadão ou a prática política contida nos limites estreitos dos partidos legais. O que também não deixa de ser uma forma — como lembra ainda Arantes — de destruir continuamente a vontade de combater do suposto inimigo. E acaso não é essa uma manifestação evidente da sobrevivência da lógica exterminista da ditadura?

Por falar nela: a maior evidência da presença orientadora de tal lógica é dada pela constituição do que as elites convencionaram chamar de “Operação Lava Jato”, que ainda não foi suficientemente explicada. Aparentemente, ela incorpora a experiência de operação

semelhante ocorrida na Itália, conhecida como “Mãos Limpas”, cujo escopo seria o de combater a corrupção de larga escala — mas que efetivamente tornou possível a ascensão de Silvio Berlusconi. Entretanto, não fica claro se sua elaboração resultou da imaginação local, em que se juntaram parte do Judiciário, parte da Polícia Federal — que não foi controlada pelo ministro da Justiça, no caso, um petista — e parte dos dirigentes do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), partido derrotado nas últimas eleições presidenciais, que em momento algum acatou a derrota — em clara demonstração de postura antidemocrática e vocação golpista; ou se ela resultou de alguma interferência externa. Ao que parece, essa última hipótese não pode ser descartada, visto que os EUA dão clara demonstração de terem alterado em profundidade sua atitude para com os países da América Latina governados por partidos de esquerda. Embora não enviem mais tropas nem desloquem frotas para essa região do continente em apoio a golpes militares, os EUA preferem agora adotar contra eles múltiplas “políticas de desestabilização”, entre as quais não pode ser descartada a desvalorização artificial do preço do petróleo — que teria a vantagem de atingir não apenas Brasil e Venezuela, na América Latina, mas também a Rússia, minando consequentemente o valor de suas moedas.

Retomando o fio da argumentação: tal operação tem como objetivo explícito o combate à corrupção de larga escala. Contudo, a condução de suas investigações, bem como o ritmo em que ela se processa, indica quais são efetivamente seus objetivos: por um lado, a exterminação de um partido político em particular — o Partido dos Trabalhadores (PT) e suas lideranças; por outro, a interrupção do governo constitucional democraticamente eleito.⁷ Para tanto,

7 Esse aspecto merece uma investigação mais acurada. De qualquer modo, é digno de registro a relação entre a perseguição e a tentativa de aniquilamento — de desaparecimento — do PT e a levada a cabo pelo terrorismo estatal contra os partidos e organizações de esquerda durante a ditadura. Se esta recorreu

ela conta, como em uma verdadeira operação de guerra, com uma aliada fundamental: o jornalismo televisivo — com a Rede Globo à frente — e a imprensa, que inclui, entre outros, jornais como a *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *O Globo*. Essas empresas operam em estrita conexão com o núcleo duro, jurídico-policial, da operação: dele recebe o que deve ser divulgado e contra quem, tudo muito bem calculado com vistas a efeitos bem determinados. Dele também acata o ritmo da operação, que deve ser constante, com momentos de tensão e de expectativa — como exige um bom enredo dramático —, a fim de manter a atenção dos escravos das manchetes do dia. Dele recebe também as insinuações, as intrigas, que preparam ações futuras ou desviam a atenção do que não é desejado ou oportuno. Em outras palavras: o investimento feito pela ditadura na modernização da produção cultural durante os “anos de chumbo” revela agora a que se destinava.

Tudo somado, não é difícil perceber que a lógica exterminista característica da ditadura brasileira não foi de fato eliminada. Ao contrário. Além disso, chama a atenção como a classe dirigente reteve da experiência ditatorial a noção de que é necessário estar preparada para constantemente defender seus interesses materiais —, travestindo-os, sempre, de defesa dos interesses da nação, evidentemente. Para tanto, não hesita em romper as regras de sua própria democracia. E não é exatamente isso que acontece atualmente no Brasil? Para os vencidos resta, como alertou Arantes, a sensação de que o golpe não acaba jamais.

à violência e à repressão armada, eliminando fisicamente seus militantes, a atual procura eliminar moral e politicamente os militantes petistas por meio da produção de supostas provas de corrupção e de inépcia.

Referências

ALVEZ, Maria Helena. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ARANTES, Paulo Eduardo. 1964. *In: O Novo Tempo do Mundo*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 281-314.

BERNADET, Jean-Claude. **O que é o Cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, p. 20).

CALVEIRO, Pilar. **Política y/o Violência**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. *In: A Educação pela Noite & Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1987. p. 144-145.

GRANDIM, Greg. **The last colonial massacre: Latin America in the Cold War**. Chicago: Universidade de Chicago, 2004.

JAMESON, F. "Globalização e estratégia política" *In: _____*. **A cultura do dinheiro**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 23.

VIRILIO, Paul; SYLVÉRE, Paule Lotringer. **Guerra Pura**: a militarização do cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Jornalismo como [semi] formação: 13 pontos costurados à luz da teoria crítica para um debate adiado sobre educação

Emerson Campos Gonçalves

Robson Loureiro

INTRODUÇÃO

Em artigos anteriores, defendemos a categorização do jornalismo moderno como uma espécie de antifilosofia (GONÇALVES, 2016; GONÇALVES; LOUREIRO, 2017; GONÇALVES, 2018) responsável por reproduzir a doxa e condicionar uma falsa (ou, pelo menos, “pré-determinada”) reflexão do homem sobre sua própria situação perante a sociedade e os não iguais. Isso porque, ao invés de trazer alívio aos indivíduos, desvelando contradições que permitiriam o engajamento crítico na luta por uma existência mais qualificada, a atividade jornalística

nos moldes hegemônicos tende a lhes aprisionar cada vez mais, visto que apenas reforça e/ou reproduz todo o sofrimento já experimentado no mundo do trabalho.

Para estruturar a assertiva supramencionada nos trabalhos que precederam este ensaio, recorreremos à Teoria Crítica da Sociedade, principalmente aos estudos de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer (1985) e Christoph Türcke (2010). Grosso modo [dada a complexidade que envolve a trama da indústria cultural em uma sociedade excitada, marcada pela penetração microeletrônica de doses ininterruptas da ideologia burguesa], a compreensão é de que o jornalismo como antifilosofia se figura como um processo semiformativo que, sob determinadas condições objetivas e subjetivas do indivíduo, pode vir a culminar com o desenvolvimento dos traços que, para Adorno e seus colaboradores de Berkeley (ADORNO *et al.*, 1950), seriam característicos de uma personalidade potencialmente autoritária ou fascista.

Tomando a urgência que tal constatação demanda, buscamos neste ensaio costurar treze pontos/justificativas que, a nosso ver, fundamentam e de certa maneira antecedem a investigação do jornalismo como um processo [des]educativo (uma antifilosofia!) decisivo na contemporaneidade. A ideia é conseguir tecer, ao fim, uma colcha de retalhos que faça sentido ético e estético como pano de fundo para o estudo mais amplo do tema, superando o emaranhado de linhas proposto por alguns autores pós-estruturalistas que, ao focarem a atenção apenas nos fios em sua unidade, mais do que denunciar, tendem a obscurecer o processo semiformativo engendrado pelo Para isso, tomamos como inspiração para a escrita o estilo fragmentado de Walter Benjamin.

I. SOBRE OS COSTUMES

Na segunda metade do século XX, acostumamo-nos — de forma reiterada e infundável — a enxergar e compreender o mundo que

nos cerca pautados, sobremaneira, pelos constantes estímulos imagéticos e sonoros aos quais somos submetidos em nossa existência ordinária como indivíduos: seja ao fitar as manchetes dos jornais na banca pela manhã, seja ouvindo um comentário desprezível sobre amenidades no rádio ou direcionando nosso olhar para a campanha num *outdoor* gigantesco que surge na rua, somos educados e, ao incorporar parte significativa dessas mensagens em nossos repertórios, passamos, também, a educar outras pessoas a partir da circulação (e multiplicação) de um discurso quase sempre hegemônico.

Logo, ainda que a aparência seja de heterogeneidade do pensamento, a rigor somos semiformados pela (e para a) doxa promovida pelos *mass media* (GONÇALVES; LOUREIRO, 2017). Fomenta-se a ilusão de que cada qual pode escolher sua roupa, mas, ao fim, por mais diferentes que sejam os estilos, os fios são costurados pela mesma máquina, seguindo os mesmos moldes e estão na mesma loja, sendo apenas categorizados — discursivamente — de acordo com o preço que cada um pode pagar.

II. NOVOS-VELHOS TEMPOS

Tomando tal assertiva, faz-se necessário destacar que o referido processo (de formação pela doxa ou semiformação/*Halbbildung*) foi acentuado na última década, sobretudo a partir do advento das redes sociais *on-line* que, na contramão da era pós-massiva (uma espécie de ágora virtual) anunciada com otimismo por alguns teóricos (LEMOS; LÉVY, 2010), acabou funcionando como amplificador para as tradicionais mídias de massa e toda a sua violenta intervenção na cultura administrada, principal signatária do sistema de produção capitalista. Isso porque, apesar de uma significativa democratização do papel de emissor, as novas redes abriram espaço considerável para a multiplicação e afirmação do discurso hegemônico, uma vez que incorporaram cada pessoa da sociedade como um possível agente da indústria cultural.

Por conseguinte, a despeito de todo o potencial libertário, do inevitável redirecionamento do fluxo comunicacional e da ausência de fronteiras e limites que marca sua arquitetura, paradoxalmente, as novas redes não podem ser descritas como uma superação ou evolução, mas, antes, como uma *extensão da velha mídia burguesa*, sendo compostas, em traços gerais, por um emaranhado de pílulas audiovisuais cada vez mais rasas (ética e esteticamente falando), destinadas a atingir os sentidos atrofiados dos enunciatários (TÜRCKE, 2010), tornando-os consumidores e agentes de comunicação. Não se trata, portanto, de uma coleção nova, mas apenas de novos cortes — mais populares e baratos — para o mesmo tecido.

III. JORNALISMO DITA A MODA

Destarte, situados numa sociedade marcada pelo consumo que chega em nosso bolso por vias microeletrônicas que convergem e se espalham por telas (de múltiplos formatos e polegadas), pela fragmentação das atividades produtivas (e das próprias relações humanas, reduzidas a conexões e códigos binários) e pela já citada produção exponencial de conteúdos audiovisuais rasos que buscam provocar a sensação e o sensacional em nossos sentidos supersaturados, acabamos por sucumbir definitivamente à ideologia dominante que nos é imposta.

Em outras palavras — e tomando as concepções sobre o sequestro do esquematismo kantiano¹ —, renunciamos a toda e qualquer subjetividade e/ou reflexão de mundo em nome de uma análise já

1 Para operar, a indústria cultural promove um verdadeiro sequestro do esquematismo — no sentido kantiano — destinado aos sujeitos. Não resta nada mais a ser apreendido que já não tenha sido discutido e digerido pelos *mass media*. Entregue de antemão, a reflexão já chega elaborada aos indivíduos desacostumados de usar seus sentidos. As aparentes críticas, a aparente possibilidade da escolha e apreensão estética, tudo está meticulosamente planejado pelos diferentes setores do entretenimento, que utiliza um aparado técnico sofisticado para multiplicar os estímulos sensoriais imagéticos, contra o qual resta muito pouco a cada um de nós fazer.

mastigada e digerida, desobrigando-nos a ruminar sobre os problemas de classe que nos cercam. Assim, educamo-nos uns aos outros para a vida (e para o conformismo) pelas vias de atuação da indústria cultural, principalmente através do jornalismo — ator privilegiado na proliferação dos processos semiformativos (COSTA, 2001; GONÇALVES, 2018). É ele quem dita a moda.

IV. O PERIGO DO FASCISMO

Para além da inércia, o perigo dos processos semiformativos supracitados reside na influência decisiva que exercem para a proliferação dos sintomas da síndrome fascista (ADORNO *et al.*; 1950), sendo notória a disseminação dessa enfermidade social por meio da multiplicação de relatos de ódio, racismo, sexismo, misoginia e homofobia nas redes sociais *on-line*.²

Mais do que permitir a manifestação desses comportamentos (seja através da liberação da palavra ou pela possibilidade discursiva pautada numa sensação de anonimato), o incremento das condições objetivas da própria semiformação nas redes sociais *on-line* — como o sentido semântico da palavra “incremento” já ousa antecipar — contribui decisivamente para o estabelecimento de novas personalidades potencialmente autoritárias nos termos descritos pelo Grupo de Berkeley³ (ADORNO *et al.*; 1950).

2 Tem sido comum a proliferação de discursos autoritários e de ódio que são inerentes à barbárie que é própria do sistema capitalista. Um excelente medidor dessa realidade é o dossiê *Intolerâncias visíveis e invisíveis no mundo digital*, produzido pela agência Nova/SB, que, entre outros números alarmantes, mostrou que, de abril a junho de 2016, 84 % das mensagens postadas por perfis de brasileiros usuários da *web* sobre os temas ‘aparência’, ‘classes sociais’, ‘deficiências’, ‘homofobia’, ‘misoginia’, ‘política’, ‘idade e/ou geração’, ‘racismo’, ‘religião’ e ‘xenofobia’, tiveram uma abordagem negativa e preconceituosa.

3 Para Adorno *et al.* (1950), as nove principais características de uma personalidade potencialmente fascista são o convencionalismo; a submissão autoritária;

Não se trata, portanto, de diagnosticar a existência de um maior espaço para a manifestação do discurso nazifascista, mas, efetivamente, de verificar uma ampliação nas bases dos processos — objetivos e subjetivos — de constituição de seus adeptos. Dá-se vigor às fibras individuais — nem sempre internas, nem sempre externas — que ainda mantêm possível o tecido que carrega a maior mancha de sangue da história.

V. MELANCOLIA, JORNALISMO E ESCOLA

Contudo, seguindo o convite de Walter Benjamin (1987) — e se alinhando com a Teoria Crítica da Sociedade —, este breve ensaio busca transformar toda e qualquer melancolia que possa surgir da constatação supramencionada em possibilidade efetiva de transformação. Para isso, retomamos aqui um debate de tempos em tempos adiado no âmbito das discussões das Teorias do Jornalismo: a conceituação da própria atividade jornalística, em um sentido mais amplo, como um processo educacional não formal, contra o qual a escola (por natureza, espaço formal da educação) pode fazer muito pouco de maneira isolada.

Nesse sentido, torna-se relevante apontar para uma contradição inerente aos meios de comunicação de massa que também diz respeito ao sistema escolar: o jornalismo hegemônico (liberal) tem como premissas vigiar e denunciar o sistema ao qual é subserviente, formando os indivíduos para uma atuação crítica frente o mundo produtivo, mas não pode efetivar às últimas consequências seu papel porque isso significaria sua própria ruína (do jornalismo e do sistema ao qual é signatário). Tal constatação é, em certo grau, semelhante àquela identificada por Demerval Saviani e Newton Duarte (2012) sobre o papel da escola, na análise dos autores, impedida de realizar

a agressividade autoritária; a anti-subjetividade a superstição/estereotipia; a obsessão com o poder/dureza/rigidez; a destruição e o cinismo; a projeção; e a obsessão com sexo e sexualidade.

seu papel de socializar o conhecimento. Nas palavras dos estudiosos da pedagogia histórico-crítica:

[...] a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola — que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas — e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Para além da diferenciação possível a partir de suas atividades-fim e públicos, percebemos que escola e jornalismo são apenas máquinas distintas que operam em diferentes etapas de um mesmo processo produtivo. Uma corta o tecido. A outra costura. Numa ordem não necessariamente permanente.

VI. SOBRE NOSSA HIPÓTESE

Pegando uma carona por vias tortuosas na proposição de Saviani e Duarte (2012), a hipótese defendida é de que a luta por um jornalismo que seja efetivo como serviço público também coincide com a luta pelo socialismo, sobretudo por se tratar de uma atividade formativa (ou semiformativa, nos termos tratados) essencialmente burguesa (GONÇALVES, 2018). Logo, a tentativa realizada neste ensaio é de se propor linhas de estudo/observação que permitam elaborar e compreender os caminhos necessários para a efetivação/realização de um jornalismo contra-hegemônico nos tempos hodiernos.

Por isso nossa opção de buscar um caminho oposto à constante redução/relativização realizada pelos processos discursivos de

operação da indústria cultural, construindo uma colcha de retalhos que tenha um aspecto, ainda que inevitavelmente não ordenado, de caracterização mais ampla acerca dos mecanismos que conferem à atividade jornalística a função de fibra essencial para a coesão (e aqui coesão num sentido negativo) do tecido social. A intenção é pensar reordenamentos para essa fibra.

VII. DOS PORQUÊS

Jornalistas e comunicadores — na contramão de qualquer objetividade ou isenção que erroneamente possam ser pregadas como verdades absolutas dentro do exercício da profissão — sempre tiveram consigo a responsabilidade de atuar como formadores de opinião e educadores não-formais, determinando as pautas da agenda social — a *agenda-setting* — e os rumos dos debates públicos a partir de seus critérios de noticiabilidade, o que, por si só, já justificaria qualquer investigação pelas vias da educação sobre a influência desses nos receptores das mensagens (sejam esses passivos ou não).

O problema, é que no contra fluxo do que se poderia esperar, o processo educativo fomentado pelos *mass media*, se não sempre, na maior parte dessa história secular caminhou em direção aos anseios e interesses econômicos dos grupos detentores dos meios de produção e reprodução de informações (e do poder da palavra) e seus principais financiadores, que funcionam como fiadores da ideologia responsável por desviar a pulsão rebeladora indivíduos e manter o *status* dominante daqueles que detêm o poder.

VIII. JORNALISMO E EDUCAÇÃO

O próprio Paulo Freire, embora não tenha se dedicado a debater de maneira mais exaustiva (e conseqüentemente aprofundada), não se furtou ao assunto, dando ênfase para as semelhanças entre os papéis da escola e da imprensa em vários trechos de suas obras

(MEDITSCH; FARACO, 2003). Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1968) critica os meios de comunicação de massa por agirem como instituições antidialógicas e comprometidas com o depósito de conteúdos em indivíduos-objetos (assim como ocorre na educação bancária das escolas), sem a criticidade necessária para a libertação dos sujeitos da opressão e a transformação do mundo, convidando-nos a observar e pesquisar o tema.

O convite decisivo para a aproximação entre jornalismo e as noções de semiformação, contudo, é anterior. Parte de Theodor W. Adorno no aforismo 71 de sua *Mínima Moralia*:

O poder magnético que sobre os homens exercem as ideologias, embora já se lhes tenham tornado decrépitas, explica-se, para lá da psicologia, pelo derrube objetivamente determinado da evidência lógica como tal. Chegou-se ao ponto em que a mentira soa como verdade, e a verdade como mentira. Cada expressão, cada notícia e cada pensamento estão preformados pelos centros da indústria cultural. O que não traz o vestígio familiar de tal preformação é, de antemão, indigno de crédito, e tanto mais quanto as instituições da opinião pública acompanham o que delas sai com mil dados factuais e com todas as provas de que a manipulação total pode dispor. A verdade que intenta opor-se não tem apenas o carácter de inverossímil, mas é, além disso, demasiado pobre para entrar em concorrência com o altamente concentrado aparelho da difusão (ADORNO, 1993, p. 107).

Trocando as palavras, é a total extinção do tempo dos alfaítes-artesãos. Não é necessário mais que a produção seja artesanal, mas apenas que aparente ser artesanal (“rústica”, “retrô”, “raiz” ou um desses termos chamativos e desviantes da moda). Não precisa ser bordado fio a fio, apenas ter a aparência de que foi bordado fio a fio. E contra as aparências da indústria cultural, as verdadeiras tecelãs podem pouco fazer.

IX. SOBRE A VERDADE

Ao tomar a desconcertante postulação de Adorno (1993), obrigamo-nos a concordar que a verdade (e a escola, conforme já mencionado) parece ter poucas chances em concorrer com o avanço e a incrementação dos meios de comunicação de massa, constatação que fica mais arrebatadora ainda quando consideramos o advento do sofisticado sistema tecnológico que possibilitou as redes sociais *on-line*.

Se sempre foi um desafio propor uma formação crítica, para além das fronteiras da opinião ligeira e fugaz fornecida pelos jornais e produtos de entretenimento, em uma sociedade marcada pelo uso de aplicativos como o *Snapchat* que — ao melhor estilo dos *blockbusters* de espionagem — permitem mensagens que se autodestroem em segundos, o processo de semiformação se acentua, gerando as condições necessárias para comportamentos autoritários como aquele dos indivíduos alemães frente a Auschwitz (ADORNO *et al.*, 1950). Aliás, citando novamente Adorno (1995), esse é o primeiro ponto que justifica a investigação proposta: contribuir para que Auschwitz não se repita. Nos termos do autor:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão a barbárie.

Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (ADORNO, 1995, p. 122).

Assim, em uma perspectiva adorniana, se desde o final da 2.^a Guerra Mundial deveríamos seguir alertas na observação dos *mass media* como agentes de formação (ou semiformação), a aproximação entre jornalismo e educação se justifica especialmente pela urgência de discutir a ampliação desse processo na *web*, dentro de um contexto social de uma sociedade superexcitada por imagens (TÜRCKE, 2010), onde as fotos e vídeos do desfile interessam muito mais do que a própria coleção ou que a utilidade das peças (quicá o sistema de sofrimento que marca sua produção).

X. SOBRE OUTROS ESTUDOS

Em leituras prévias à elaboração e reunião dos fragmentos deste ensaio, uma primeira inquietação surgiu ao verificar que a era pós-massiva figura como objeto costumaz de análises mais reduzidas (ainda que também muito relevantes), como estudos com foco no ensino à distância e/ou o uso da *web* como ferramenta pedagógica nas escolas (SCHONS; RIBEIRO; BATTISTI, 2008; GROSSECK; MARINHO; TÁRCIA, 2009; CARVALHO, 2009; ROMANCINI, 2010). No que tange a configuração da imprensa tradicional frente ao novo papel dos indivíduos nas redes na sociedade capitalista pós-industrial, as abordagens, quando existentes, acabam se restringido a análises de produtos isolados como o *Wikipédia* (PEREIRA; MATTE, 2010), sendo o contexto mais amplo do processo desconsiderado.

Ademais, apesar de um volume significativo de trabalhos dentro das áreas da Educação, Comunicação Social e Filosofia proporem uma discussão sobre a relação entre jornalismo e educação, em sua maioria absoluta as temáticas-norte são os processos de educomunicação⁴, os estudos de recepção no ensino básico e os debates sobre o currículo para a formação de jornalistas nas escolas de comunicação. Todos assuntos da moda, mas limitados a estações específicas do ano.

XI. ELABORAÇÃO DO PASSADO E NEGAÇÃO DETERMINADA

Uma constatação de nossos estudos anteriores (GONÇALVES; LOUREIRO, 2017; GONÇALVES, 2018) é a ausência quase que absoluta de pesquisas que conceituaram de forma efetiva o jornalismo como um processo educativo, sobretudo tomando como perspectiva a Teoria Crítica da Sociedade. Nesse sentido, propõe-se as categorias de elaboração do passado (*Aufarbeitung der Vergangenheit*) e negação determinada como potente via para a teorização proposta.

Para compreender a noção de elaboração do passado e semiformação em Theodor W. Adorno é necessário primeiro entender que, junto com Horkheimer, o filósofo, já em *Dialética do Esclarecimento* (publicado originalmente em 1947), opõe o conceito de cultura ao de cultura industrializada: aquela engendrada pela indústria cultural. O valor da cultura resume-se àquelas atividades que no mundo

4 O conceito de Educomunicação surgiu a partir das pesquisas coordenadas pelo professor Ismar de Oliveira Soares no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) no final da década de noventa. Embora aparentemente abarque as temáticas de educação e comunicação de modo amplo, refere-se, primordialmente, a dois pontos, sendo: i) o estabelecimento de uma educação para a comunicação (ou para a mídia) nas escolas; e ii) o uso de ferramentas próprias da comunicação como suporte ao processo de ensino (SOARES, 2001). Desde 2011, a USP oferece uma Licenciatura em Educomunicação.

da vida “desligam-se” da hegemonia mercadológica que negam valores externos a ela. Essa *cultura não afirmativa* ratifica o potencial de transformação da realidade social objetiva. Nesse sentido, o termo *Kultur* (cultura) carrega uma conotação pejorativa, pois faz alusão à forma como o conceito foi apropriado pela burguesia alemã, que compreende a *Kultur* como desvinculada do mundo da produção (da práxis social). Na cultura industrializada — cultura afirmativa — o distanciamento da práxis esvazia o potencial de emancipação do indivíduo.

Para Adorno (1995), o homem só consegue ser efetivamente um sujeito emancipado quando capaz de compreender seus desejos, temores e angústias. Portanto, ao invés de uma relação passiva, de mero consumidor (como aquela que caracteriza tanto o consumo de informações dos *mass media* como das redes sociais *on-line*), a proposta é que os sujeitos sejam capazes de negar a cultura afirmativa que fetichiza, que enaltece o valor de troca em detrimento do valor de uso da cultura. Em outros termos, a positividade da cultura, de acordo com Adorno (1995), está no seu potencial de negação determinada do objeto, isto é, de crítica — que reconhece os meandros de constituição histórica daquilo que precisa ser negado. A negatividade da cultura, por outro lado, revela-se quando seu potencial é resumido à afirmação do existente — daquilo que produz e reproduz dor e sofrimento. É o caso do jornalismo moderno (e por isso a potência de ambas categorias para entendê-lo como um processo de formação). É necessário compreender que a positividade pode residir justamente na negação da moda imposta em larga escala. Em seguir contra a tendência.

XII. ANIQUILAÇÃO DA *BILDUNG*

Bildung (formação) é um termo alemão que faz par, mas se difere do conceito de educação, *Erziehung* (esse último mais atrelado à educação escolar). O conceito de *Bildung* está diretamente ligado a uma autoformação e segue mais próximo da ideia de *Erfahrung* (experiência)

proposta por Walter Benjamin (LOUREIRO, 2010; RAMALHETE; GONÇAVES et al., 2016). É o processo pelo qual o indivíduo consegue formar uma imagem (*Bild*) de si mesmo, por meio de uma experiência na qual há a valorização do não eu, do não idêntico. A valorização da *Bildung* já estava presente nos escritos sobre educação de Nietzsche (2003). Este percebera o empobrecimento da cultura de seu tempo (segunda metade do século XIX), o fim do erudito e, no seu lugar, o enaltecimento da cultura superficial do especialista representado pela figura do jornalista.

Assim como Nietzsche (2003) já havia feito essa denúncia, de que a modernidade capitalista danificara a *Bildung*, Adorno junto com Horkheimer (1985) percebeu que a massificação da cultura não significou a sua democratização. Pelo contrário. Ela revela o seu aspecto industrial e mercantil, que se reduz ao mero valor de troca e, portanto, ao invés de promover a autoformação do sujeito, ela não passa de uma afirmação ideológica que fetichiza a realidade. Logo, o sujeito que será alvo dessa *Halbbildung* é aquele que consome os produtos da cultura industrializada, massificada, que não permite — ou ao menos dificulta — perceber nos processos de produção a contradição própria da realidade social. A *Halbbildung* é a síntese da massificação da cultura industrial e quando essa assume o lugar da *Bildung*, torna-se quase que total impossibilidade de o sujeito se desenvolver de forma autoconsciente.

As condições supracitadas atuam impedindo o processo efetivo de elaboração do passado, fundamental para compreender as condições objetivas e subjetivas que levam à barbárie, o que é extremamente relevante não apenas para identificar, mas, sobretudo, para evitar que se perpetuem processos como o nazifascismo. Para isso, porém, é necessária uma negação determinada do objeto, o que significa romper com a cultura afirmativa, portanto, com a semiformação, o que, em princípio, não pode ser apenas uma questão de desejo, de vontade do sujeito, mas que requer um primeiro movimento formativo. Afinal, negar o objeto significa perceber-se atravessado por ele, o que se torna pouco provável em uma sociedade

dominada pela imagem técnica, pelo espetáculo (DEBORD, 1997) que mimetiza o ritmo da produção capitalista, o que reitera — mais uma vez — a urgência de se aproximar os debates sobre jornalismo dos debates sobre educação.

Nesse sentido, em linhas gerais, pode-se afirmar que a alienação do mundo do trabalho se reproduz no mundo da vida, no qual o tempo livre é a continuidade do tempo da produção. O mundo simbólico, da cultura, que deveria ser o momento de encontro do indivíduo com ele mesmo, com o outro — o não-idêntico — no sentido de se libertar do alucinante ritmo da produção, na realidade se torna um enfadonho encontro com o sempre mesmo; com o já conhecido; com o já dado *a priori* pelas notícias do jornal. Aqui, a possibilidade de se ampliar a existência para além do ordinário é quase que totalmente aniquilada. Tornamo-nos, todos, vítimas da moda. Da barbárie.

XIII. JORNALISMO COMO ANTIFILOSOFIA

A Filosofia pode ser concebida como sendo o uso do saber em proveito do homem, conforme nos ensina Platão (2011) em *Eutidemo*. Também pode ser compreendida como um conhecimento cujo objetivo é criar as condições de possibilidades para que o indivíduo supere a ignorância, alimentada pela doxa — opinião rasteira — sobre si mesmo e seu entorno natural e social. Além de se guiar pelo espanto e pela dúvida, a Filosofia se guia pela razão pautada no diálogo criterioso, que requer uma visão de conjunto, rigorosa e radical da realidade. Em nosso *Zeitgeist* contemporâneo, há diversas formas e atividades que tendem a dificultar a atitude filosófica. Dentre elas encontra-se o jornalismo hegemônico, cuja atividade, ao invés de permitir o início de uma ruptura com o que é senso comum, inverte tal valor, pois torna o saber, pautado naqueles critérios, uma forma de *aprisionar o homem ou um grupo de homens*. Eis, portanto, a base de nossa fundamentação do jornalismo moderno como uma antifilosofia, sua configuração como ferramenta capaz

de *aprisionar o homem ou um grupo de homens* (GONÇALVES; LOUREIRO, 2017; GONÇALVES, 2018). É a partir dela que propomos ser tarefa urgente pensar novas práticas jornalísticas. Para isso, ainda que as ações sempre se iniciem de maneira isolada ou pontual, a crítica tem que ser pelo todo.

Pretensiosamente, esperamos que os treze pontos aqui reunidos sirvam como o pano de fundo necessário (mesmo que fruto de um primeiro esforço e, por conseguinte, incompleto) para o desdobramento de diferentes análises sobre a reelaboração do jornalismo moderno. Assim, ainda que nossos recortes iniciais perpassem sempre a Teoria Crítica da Sociedade (através de categorias como negação determinada e elaboração do passado), nossa expectativa é de que as constatações sirvam para fomentar a discussão sobre o jornalismo como prática educativa em diferentes áreas do conhecimento, extrapolando os limites identificados em outros estudos. Afinal, é certo que a ciência não pode viver de uma colcha de retalhos (como a que tentamos elaborar), mas sua organização simétrica (mirando a reorganização do jornalismo como atividade formativa) só é/será possível a partir da reunião de diferentes lentes sobre o processo, o que poderá ser realizado apenas a partir de um esforço coletivo e sistematizado, composto por insistentes e reiteradas análises.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**. Lisboa: Edições 70, 1993.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor . W. *et al.* **The authoritarian personality**. New York: Harper & Brothers, 1950.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, A. A Web 2.0, educação a distância e o conceito de aprendizagem colaborativa na formação de professores. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2009, Pernambuco, **Anais...**

COSTA, B. C. G. da. Barbárie, estética e produção jornalística. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 22, n. 76, p. 106-120, out. 2001.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GONÇALVES, E. C. Formação de indivíduos fascistas na Sociedade Excitada: imprensa e personalidade autoritária nas redes sociais *on-line*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TEORIA CRÍTICA: TECNOLOGIA, VIOLÊNCIA, MEMÓRIA, 10., 2016, São Carlos, **Anais...** p. 165-176.

GONÇALVES, E. C. . Do ensino à práxis: midiativismo como prática contrahegemônica do jornalismo na sociedade excitada. In: BRIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (Orgs.). **Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática**. Belo Horizonte: Cefet, 2018. p. 258-277.

GONÇALVES, E. C.; LOUREIRO, R. Jornalismo como antifilosofia e a propagação do discurso fascista na Sociedade Excitada: uma análise crítica de charges em *A Gazeta*. **Revista Estudos de Jornalismo**, Portugal, n.º 7, p. 113-129, dez. 2017.

GROSSECK, G.; MARINHO, S.; TÁRCIA, L. Educação a distância baseada na Web 2.0: a emergência de uma pedagogia 2.0. **Educação & Linguagem**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 111-123, jan.-jun. 2009.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LOUREIRO, R. Indústria cultural, sociedade do espetáculo e a fabricação da memória: uma leitura memorial de *Fahrenheit 451*, de Bradbury e Truffault. **Cadernos de Pesquisa em Educação** (PPGE-Ufes), Vitória, v. 16, n. 31, p. 173-214, jan.-jun.2010. Disponível

em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4401/3443>.
Acesso em: 05 out. 2018.

MEDITSCH, E.; FARACO, M. O Pensamento de Paulo Freire sobre Jornalismo e Mídia. **Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro, v. 26, n.1, p. 25-46, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. São Paulo/Rio de Janeiro: Loyola/PUC-Rio, 2003.

PEREIRA, D.; MATTE, A. Discursos sobre a Web 2.0 e a educação: uma análise semiótica. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n.1, p. 293-304, jan.-jul. 2010.

PLATÃO. **Eutidemo**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2011.

RAMALHETE, Mariana Passos; GONÇALVES, Emerson Campos *et al.* Fragmentos benjaminianos e quatro caminhos para a pesquisa em educação: experiência, infância, arte e poder. **Pró-Discente: caderno de produção acadêmico-científica**, Vitória, v. 22, n. 2, p. 64-90, jul.-dez. 2016.

ROMANCINI, R. Web 2.0 e EAD: riscos e possibilidades. **Em questão**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 179-192, 2010.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHONS, C; RIBEIRO, A.; BATTISTI, P. Educação a distância: Web 2.0 na construção do conhecimento coletivo. In: **do VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis (SC), 2008. **Anais...**

SOARES, I. O. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. *In*: **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Salesianas: Núcleo de Comunicação e Educação/ECA/USP, 2001. p. 35-46.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas (SP): EdUnicamp, 2010.

*“O que não tem censura,
nem nunca terá...”:
reflexões de uma
intervenção sobre gênero,
corpo e sexualidade na
escola a partir da teoria
crítica da sociedade*

Deborah Christina Antunes

Shamara Paiva Mendes

A sexualidade, pela qual supostamente se mantém a tensão, tornou-se a ilusão que antes residia na renúncia. Quando a organização da vida já não deixa tempo para o prazer consciente de si mesmo e o substitui pelas práticas fisiológicas, o próprio sexo desinibido dessexualiza-se. Em rigor, eles já não desejam o inebriamento, mas

apenas a compensação resultante da ocupação que prefeririam poupar a si por supérflua (ADORNO, 2001, p. 159).

INTRODUÇÃO

O título desse capítulo expressa, fazendo coro com Chico Buarque, uma realidade e um anseio. Realidade, porque aquilo que é da ordem do desejo nunca pode ser completamente calado, abafado, dizimado. Mesmo quando há a tentativa de dominá-lo, ele retorna de variadas formas, expressando-se inclusive em configurações deletérias como muito se falou na *Dialética do Esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Anseio, porque vivemos em um momento em que a história do Brasil tende a uma repetição trágica e farsante de uma época não muito distante na qual a censura, as proibições, o autoritarismo, a perseguição, a tortura e a morte eram institucionalizados e faziam parte do cotidiano dos cidadãos e da política oficial do país — e, por isso, queremos operar como resistência e em seu sentido oposto, oferecendo subsídios para um pensamento crítico que seja capaz de enfrentar, superar e ultrapassar o abismo que se apresenta hoje em nossa política e em nosso dia a dia.

Exemplar desse momento histórico é o projeto de lei do senado que ficou conhecido como “Escola sem partido”, cujo texto busca instaurar princípios para uma chamada “educação nacional”, onde se vê a utilização de ideais emancipatórias como cortina de fumaça para a instauração de ideias conservadoras. Dentre elas, aquela que afirma um “natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados e da teoria ou ideologia de gênero” (MALTA, 2016, p. 2). O pressuposto de uma natureza intocada que emergiria na criança e que poderia ser maculada por uma suposta intervenção ideológica esconde o fato de que, nas sociedades humanas, nada mais é plenamente natureza — a cultura se enraíza nas subjetividades desde antes até

do primeiro choro do bebê levado à luz nas assépticas maternidades modernas altamente tecnificadas onde a frase “é uma menina” já foi dita meses antes a partir de fotografias do sexo do bebê em alta definição, e é substituída pela transmissão ao vivo do parto.

Esse tipo de política opera a partir de uma crença de que nossas crianças estão sofrendo “más influências” na escola. Ele erra, contudo, ao apontar o debate crítico de ideias como fonte dessa influência. O modo como nossas subjetividades se desenvolvem sofre influências culturais por todos os lados e é claro que na escola não é diferente. Mas, longe de a escola hoje já ter alcançado seu potencial de realizar uma educação para a emancipação, ela permanece sendo um local onde todas as tendências da sociedade estão refletidas. Nela também se encontram ainda grande espectro do pensamento conservador que aquele documento quer reforçar, mas que, em verdade, precisamos ainda problematizar e superar. É nesse sentido que esse capítulo ao mesmo tempo em que relata uma intervenção de Psicologia Social em uma escola pública estadual do interior do Ceará, reflete sobre os discursos que ali permeiam as práticas cotidianas dos envolvidos.

Iniciamos com uma contextualização da intervenção relatada, suas origens a partir de uma pesquisa e de uma experiência prévia no Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade. Em seguida, debatemos a escola e seu potencial formativo a partir das discussões de Adorno sobre formação e semiformação, para daí apresentar nossa intervenção na escola propriamente dita. Baseando-nos em algumas categorias criadas a partir da experiência de intervenção, discutimos os discursos de educadores e estudantes sobre corpo, gênero e sexualidade. Ao fim refletimos o quanto é ainda necessária e urgente a reflexão crítica na escola para que operemos na contramão da barbárie.

A TÍTULO DE CONTEXTUALIZAÇÃO

“O que não tem censura, nem nunca terá...” foi também o título dado a um projeto de intervenção fruto de discussões realizadas no

Prismas — Núcleo de estudos em Teoria Crítica, Indústria Cultural e Psicologia Social da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral. Sua elaboração se deu tanto a partir de uma pesquisa, quanto de uma intervenção grupal preliminar com meninas adolescentes realizada no Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A.) do curso de Psicologia da UFC Sobral. A pesquisa tratou da análise crítica da revista *Capricho* a partir do conceito de Indústria Cultural¹ e da ideia de construção de modos de ser mulher por essa indústria através dessa mídia. A intervenção realizada no S.P.A. partiu dos resultados da pesquisa para trabalhar as temáticas mais abordadas na revista de forma estereotipada, visando proporcionar um espaço de reflexão crítica e enfrentamento das ideias ali impostos. Trabalhamos com temas como: mensagens dos meios de comunicação, aparências, corpo, afetividade, sexualidade e vida sexual. Buscávamos também compreender de que modo as adolescentes se apropriavam das mensagens presentes na revista *Capricho* e demais mídias referenciadas por esta.² Contudo, ao longo dos encontros, era nítido como as participantes do grupo faziam

1 O termo Indústria Cultural surge em 1947, com Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, nos fragmentos que deram origem à “Dialética do Esclarecimento”. O uso de tal termo rompia com a ideia de que havia uma cultura de massa se delineando naturalmente no meio popular e enfatizava que a sociedade é construída, como um todo, por meio do capital, que reforça as condições vigentes. A Indústria Cultural se afirma como a soberania do capital sobre a cultura. Adorno (1963, p. 1) aponta que a indústria cultural “quase sem lacunas, constituem um sistema. Isto lhes é permitido, tantos pelos hodiernos instrumentos da técnica, como pela concentração econômica e administrativa. Indústria cultural é a integração deliberada, pelo alto, de seus consumidores”. A pesquisa favoreceu conhecer de que modo a Indústria Cultural, através de seus mecanismos, constrói modelos de feminilidades presentes nas páginas de *Capricho*, bem como analisar as prescrições de modelos de corpo e sexualidade ditados pelo periódico.

2 Os resultados dessa pesquisa e da intervenção no S.P.A. estão publicados no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Construindo meninas com capricho: da análise crítica da revista Capricho à intervenção sobre identidade, corpo e sexualidade* (MENDES, 2015).

referências a outros espaços, grupos e interações que iam além das páginas do periódico. Um dos espaços mais presentes na construção de um modelo de feminilidade era a escola.

O ambiente escolar ditava o modo como elas podiam e deviam ser meninas, a relação com os colegas demarcava os espaços de um feminino e de um masculino esperados e forjados. Os educadores, nesses relatos, tinham um papel fundamental: afirmar um modo correto e errado de ser mulher e de ser homem. Dessa maneira, tal como apontado por Guacira Louro (2000) a escola pareceu ter como direcionamento formar homens e mulheres “de verdade”, isto é, observar os critérios que definem o quanto cada jovem se afasta ou aproxima do regulamento, da norma forjada e desejada por esta.

Diante de tais relatos sobre a escola e suas construções de gênero, percebemos que era de extrema importância irmos a esse espaço. Elaboramos, então, outra intervenção, dessa vez executada em uma escola pública da rede estadual de ensino, de uma cidade do interior do Ceará, não apenas com as adolescentes, mas também com professores. Abordamos o feminino como eixo central das discussões, trabalhando com a revista *Capricho* como meio de adentrar aos temas das feminilidades e Indústria Cultural.

Consideramos que a escola é um espaço que exerce suas influências na subjetivação, isto é, a individuação “na cultura e através dela” tal como aponta Crochik (1998) e entendemos que trabalhar o grupo dentro deste espaço favorece debates e reflexão sobre os próprios posicionamentos forjados ali e para além daquele espaço. Desse modo, a intervenção buscava problematizar o processo formativo dos estudantes buscando provocar um processo crítico-reflexivo nos sujeitos que atuam nesse espaço.

Através da intervenção, tanto conhecemos melhor o modo como as adolescentes consideram a construção e significação do que é ser mulher, a vivência de sua afetividade e sexualidade, como facilitamos um processo para [trans]formar essa visão em direção à criticidade e ao questionamento ante os ideais impostos pelos meios de

comunicação de massa e ali reproduzidos por estudantes, professores e comunidade escolar. Quanto aos educadores, o interesse era compreender a vivência das práticas de ensino e a possibilidade de “reapropriação da capacidade de autocrítica da formação” (ZUIN, 2001, p. 16). De modo que, convidá-los ao diálogo permitiu conhecer o modo como estes afetam e são afetados pelas questões que transpassam suas aulas e vidas diante do aspecto formativo.

Pretendemos ali [re]conhecer como as pedagogias³ educativas e sexuais se estabelecem na escola, além de discutir possibilidades de uma intervenção contínua sobre as ideias e ideais divulgados pelas mídias, de modo que, a escola possa ser um espaço que forme para a criticidade. O projeto elaborado passou por muitas e significativas modificações até a conclusão da intervenção — necessárias a partir do que a própria intervenção ia produzindo e do que íamos aprendendo com estudantes e professores em nossos encontros — e isso permitiu ampliar a discussão sobre alguns temas e tecer novos olhares e ações diante de impasses surgidos na caminhada. As próximas páginas não são relatos de um percurso linear e tranquilo, mas sim um rico exercício de aprender a tecer saberes e trocar experiências em busca de um *processo formativo transformador* de todos os lados.

A ESCOLA E SEU ASPECTO CULTURAL E FORMATIVO

A todo o momento, a cultura permeia as relações que estabelecemos, de modo que falar sobre o processo formativo é também explorar as condições concretas da vida, é apontar para a superação dessas condições e permitir que o indivíduo se assenhore destas, passe a ser dono de si, marcando, assim, a possibilidade de um sujeito autônomo, emancipado (CROCHIK, 1998). Ponderar sobre tais questões

3 Pedagogia é o termo utilizado por Guacira Louro (2005) para se referir a um modo padronizado de educar, de lidar com a sexualidade e padronizar condutas sexuais dentro do esperado em determinada sociedade e cultura.

dentro de um ambiente que se pretende formador é, antes de qualquer coisa, voltar-se para a cultura, refletir sobre sua relação com a natureza humana e sua função social, de modo que o peso da cultura seja considerado nesse processo formativo com implicações diretas nas subjetividades.

A subjetividade é definida por Crochik (1998, p. 1-2) como:

[...] um terreno interno que se opõe ao mundo externo, mas que só pode surgir deste. Sem a formação do indivíduo, este se confunde com o seu meio social e natural. Tal subjetividade se desenvolve pela interiorização da cultura, que permite expressar os anseios individuais e criticar a própria cultura que permitiu sua formação. A subjetividade implica a adaptação para poder ir além dela, o que significa que pela própria mediação da cultura o indivíduo pode pensá-la. Assim [...] uma vez que o indivíduo se diferencia, passa a se distinguir da cultura, embora esta continue a exigir dele a adaptação. Neste sentido, só uma cultura que tenha como fins a felicidade e a liberdade individuais é que pode suscitar a crítica a si própria, ou seja, a contínua autorreflexão.

Zuin (2001), inspirado por Theodor W. Adorno, discorre que a luta pela verdadeira felicidade deve estar vinculada ao reconhecimento do estado atual da infelicidade em que nos encontramos. A felicidade aqui destacada é aquela atrelada a possibilidade de emancipação, de resistência ante a barbárie. Assim é que os escritos da Teoria Crítica podem indicar possibilidades de pensar a autocrítica, bem como a crítica à sociedade e aos processos educacionais tidos como formais e informais.

Quando discorreremos sobre a formação mediada pela Indústria Cultural estamos a falar, em realidade, sobre um processo de semi-formação (*Halbbildung*). A crise dos mecanismos de formação cultural indica a crise da própria cultura, de forma que:

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. Para esta teoria, a ideia de cultura não pode ser sagrada — o que a reforçaria como semiformação —, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação (ADORNO, 2005, p. 2).

Diante de um processo de semiformação “não há mais só deformação, mas falsa formação” (MAAR, 2000, p. 7). O sujeito da adequação, tal como aponta Maar, é aquele que se constitui como peça no processo de reprodução da sociedade “vigente, adaptativa, conciliadora” (MAAR, *op. cit., loc. cit.*) que substitui a experiência das contradições por uma reconstrução social onde a indústria cultural passa a criar não ‘falsos sujeitos’, mas sujeitos adaptados, reprodutores estereotipados da forma de vida existente.

A problemática da educação é extremamente cara a Adorno (2012), que, em vários momentos aponta que o principal objetivo da educação é evitar justamente a barbárie gerada por um processo educativo que prioriza o embotamento da subjetividade e não o desenvolvimento da sensibilidade e da crítica ao existente adoeceador. Diz ele em Educação contra a barbárie: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 2012, p. 155), já em Educação após Auschwitz ele aponta: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2012, p. 119). Diante da escolarização e da possibilidade de formação para a emancipação — essencialmente necessária para a democracia — há o embate com as proposições da indústria cultural e seus modos de reificação e fomento da heteronomia — trata-se, portanto, de desbarbarizar os “civilizados” que mantêm no desenvolvimento da cultura os elementos contraditórios do racional e do irracional. A indústria cultural — herdeira dos grandes desenvolvimentos

tecnológicos — semiforma através de seus domínios indicando integração onde há apenas indivíduos alienados perpetuadores da miséria da existência em um mundo extremamente desenvolvido em termos técnicos e científicos.

Assim, observar a importância do conceito de semiformação é entender que este faz referência a uma exploração da ignorância em meio a uma avalanche de informações que “hipostasia o saber limitado como verdade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 181), de modo que não haja espaço para experienciar, para pensar de forma crítica, visto que as experiências são previamente moldadas, o que Horkheimer e Adorno (1985, p. 187) denunciaram como pensamento do *ticket* nos Elementos do Antissemitismo da *Dialética do Esclarecimento*: “A experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência, pela recepção ávida”. Trata-se de um mundo da produção em série, da estereotipia, no qual todos são incluídos: “Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovida de juízo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 188).

Zuin (2001), tal como Adorno (2012), aponta uma possibilidade para a educação crítica diante da semiformação: a autorreflexão da formação. A formação, nesse sentido, não deve ser considerada apenas como apreensão de conteúdos e preceitos escolares, mas compreendendo seu aspecto vasto de constituição ante os diferentes campos da vida. Ou seja, uma reflexão constante que leve à crítica, à resistência e à superação do existente. Esses foram os pressupostos que nos guiaram na elaboração e na realização de nossas atividades.

METODOLOGIA

A proposta de uma intervenção que abordasse os temas propostos parte do princípio da importância do fomento da reflexão crítica na escola por todos os seus agentes, e foi recebida pela direção da escola com muito entusiasmo. De acordo com a direção, aquela instituição era carente de tais momentos, assim como de parecerias com a

universidade, que mesmo tão próxima geograficamente, por vezes parecia muito distante. Os educadores foram elencados no projeto como peças importantes para apreender como o ambiente escolar e as questões referentes ao corpo, gênero e sexualidade se delineiam na cultura e nas práticas educativas escolares.

Inicialmente, foi esclarecido junto à direção da escola que a proposta dos encontros para discussão buscava abranger diferentes componentes do quadro escolar, de modo que tanto coordenadores, professores, bibliotecários ou auxiliares pudessem participar dos encontros como educadores. Com essa abordagem, buscávamos ter uma abrangência maior nas percepções sobre a vivência escolar dos adolescentes e o modo como os modelos hegemônicos de gênero e sexualidade se fazem presentes dentro desse espaço de educação formal, e ao mesmo tempo, proporcionar uma reflexão crítica mais ampla dentro da escola que não ficasse restrita a um só grupo.

Dessa maneira, esperávamos conhecer e refletir sobre os modos de lidar com a sexualidade dentro desse espaço educativo e as interligações, proximidades e distanciamentos dos dispositivos informais, como as mídias, a fim de tecer contribuições para as discussões com os adolescentes. Essa perspectiva nos levaria a “colocar coisas aparentemente banais e naturais em questão, e compreender que tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais” (MEYER, 2003).

Os procedimentos utilizados foram discussões sobre temas indicados⁴ e dinâmicas que facilitassem o início dos debates. Dentre os materiais, utilizamos exemplares de revistas *Capricho*, *pincéis e canetas* para a produção de algumas atividades propostas. A intervenção durou quatro meses, durante os quais foram realizados três encontros com os educadores e nove encontros com os adolescentes.

4 Os temas inicialmente trabalhados foram os mesmos indicados na intervenção anterior no S.P.A.: mensagens dos meios de comunicação, aparências, corpo, afetividade, sexualidade e vida sexual.

RESULTADOS

Ao longo dos encontros com educadores e alunos contamos com a participação de vinte e cinco pessoas, sendo oito educadores e dezessete alunos. Entre os educadores participaram professores e bibliotecárias, sendo três homens e cinco mulheres, todos com ensino superior e experiência de ensino. Apenas três educadoras, no entanto, participaram de todos os encontros. Três mulheres de meia idade, próximas da aposentadoria, brancas e heterossexuais. Uma apresentava sua opinião de forma eloquente, afirmando ser tradicional quanto a certos assuntos. A segunda, mais contida, dava sua opinião em momentos mais pontuais e ponderava sobre as questões apresentadas para então se posicionar. A terceira se mostrava receosa diante de algumas discussões e passava a maior parte do tempo em silêncio. Três mulheres, três posicionamentos e um aspecto em comum: certo desconforto ao discutir temas que fazem parte de seu cotidiano.

Entre os alunos, cinco homens e doze mulheres, estavam presentes nos encontros propostos. A falta de proporção entre garotas e garotos pode ser atribuída ao convite, visto que, de início, as discussões eram direcionadas às garotas. Os alunos tinham entre quinze e dezessete anos e frequentavam o primeiro e segundo ano do ensino médio. Todos os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos da proposta, além de concordarem com a participação mediante termo de esclarecimento.

A partir desse momento, para análise e reflexão sobre os resultados da intervenção, os grupos serão assinalados por iniciais. O grupo de educadores será assinalado pela letra **E**, e os alunos pela letra **A**. Serão ainda assinalados o sexo daqueles que falam, na medida em que tal informação será relevante para a análise proposta. Os sexos serão indicados por feminino (F) e masculino (M). Os participantes também serão designados por números.

ANÁLISE DOS ENCONTROS COM OS PARTICIPANTES

Todos os encontros foram registrados em um diário de campo, onde foram relatadas as atividades e as falas dos participantes, foram descritos modos de interação entre os grupos, as influências presentes nos discursos, dentre outros aspectos. Esse material forneceu os dados para a análise que realizamos.

Para tal análise recorremos a uma categorização dos discursos apresentados pelos participantes quanto aos seus posicionamentos diante das questões propostas. De acordo com suas colocações, as falas ante as discussões de gênero, sexualidade e educação foram elencadas nas categorias a seguir: explicações baseadas em critérios morais e explicações de base informativa. Dentro do que denominamos critérios morais são identificadas quatro subcategorias: tradicional, conservador, contestador e adequação, ao passo que as explicações de base informativa podem ser divididas em duas subcategorias: informativo prescritivo e informativo de adesão.

O discurso de parte dos educadores e alunos estava vinculado à categoria moral, de modo que esta foi estendida a quatro subcategorias. As distinções para cada categoria são: moral tradicional: aquela que faz referência a um modo de compreender os temas a partir das tradições e experiências pessoais, sobretudo aquelas relacionadas à juventude e adolescência; moral conservador: as falas são marcadas por certa intolerância e inflexibilidade, de modo que se colocam contrários a mudanças e comportamentos tidos como radicais; moral contestador: discursos marcados por questionamentos da situação vigente, replicando algumas colocações, mas ainda imerso nas questões normativas; moral de adequação: indica relatos onde os discursos são marcados por tentativas de adequação, onde quem fala se submete a um critério de verdade, busca por conformidade ante as normas vigentes de comportamento.

Os discursos apontados com base no critério moral indicam justificativas que elencam valores sociais e regras de conduta que

deveriam ser consideradas válidas para todos. Em seus discursos é possível distinguir as colocações dos participantes que indicam de forma implícita ou explícita a moral como direcionadora de uma prática e/ou ação. É possível elencar algumas dessas falas abaixo:

A juventude já não vive mais da mesma forma... a adolescência é um processo muito diferente daquele que vivi na época em que era jovem. A escola mudou muito! Incluindo a presença de homossexuais, que é mais vista atualmente. **Moral tradicional** (E1-F).

Mas hoje em dia a mulher tem mais liberdade. Muito mais liberdade. Nem se compara com a época da minha mãe! **Moral Tradicional** (E2-F).

Enquanto educadora, procuro tratar todos bem, com respeito e consideração, mas tem *alguns* por aqui, que me deixam muito chateada. Aqui na escola tem muito homossexual que fica contando *as coisas* que fazem e isso me deixa incomodada. Tem um aqui que faz de propósito. Tenho certeza. Ele fica contando as coisas, faz brincadeira... **Moral conservador** (E1-F).

Hoje em dia, o sexo está muito banalizado. As meninas iniciam a vida sexual cedo. Perdem a virgindade cada vez mais cedo! Já vão logo *pro ato*. **Moral conservador**. (E1-F).

Até há espaço para se construir como homem ou mulher, mas na vida não há espaço para a mulher ser livre, fazer ou querer o que quer, pois a sociedade continua sendo machista e dita as formas como a mulher deve se comportar. Assista ao filme “Acorda, Raimundo... Acorda” e você vai ver como é a relação entre homens e mulheres. É o homem quem manda, ele quem tem o poder. **Moral contestador** (E3-M).

As meninas tentam se construir como mulher a partir de alguns elementos, tais como roupas, o modo de agir, dançar, andar, as influências da mídia, principalmente da TV. Elas costumam experimentar as coisas, como as roupas, numa tentativa de adequação e isso inclui o sexo. Elas querem *se mostrar* pro mundo como mulheres, mesmo sem saber lidar com as questões da sexualidade, mesmo sem saber o que é ser essa mulher que esperam. **Moral contestador** (E4-F).

Como que não tem lésbicas na escola? Tem sim! Mas as coisas para a mulher são sempre mais difíceis. Enquanto os meninos gays se sentem mais aceitos para falar da opção sexual as meninas não podem dizer isso. Um gay é mais aceito socialmente que uma lésbica. As mulheres sempre sofrem com o machismo. **Moral Contestador** (E3 – M)

É normal querer *coisar* com um menino pouco tempo depois de começar a namorar? **Moral de adequação** (A1-F).

É normal uma menina gostar de outra menina? **Moral de adequação**. (A2-F).

Em parte dos exemplos elencados é possível distinguir modos como os educadores se colocam diante da sexualidade e da homossexualidade dos alunos. Em seus discursos há desde uma postura claramente marcada pelo preconceito a uma atitude contestadora diante do que é indicado como posicionamentos excludentes, e um mesmo educador pode fornecer discursos em mais de uma categoria, o que indica certa fluidez nas ideias, ainda que dentro da categoria moral.

É visto que há indicações de como os alunos deveriam se portar, o modo indicado como correto de se comportar e estar diante das situações, principalmente daquelas que fazem referência à sexualidade.

Os debates sobre gênero, corpo e sexualidade renderam bons exemplos sobre as categorias indicadas para análise.

Nos dois primeiros comentários, indicativos de uma postura moral tradicional, é possível distinguir um modo de referenciar as experiências dos alunos a partir das próprias experiências. Nota-se que há uma alusão a um tempo passado — muitas vezes imaginário, uma vez que não há muito tempo, as mulheres no interior do nordeste se casavam muito novas e portanto, iniciavam sua vida sexual bastante cedo — sem se dar conta de que esses educadores também vivem o presente.

Silva e Soares (2003) apontam um fenômeno que intitulam demonização da juventude, isto é, um modo de entender a juventude e suas questões como algo que foge dos padrões, que demanda mais do que a escola pode dar conta, visto que são elencados problemas na família, autoestima, uso de drogas, irresponsabilidade, etc. Tal postura foi percebida de forma clara em alguns educadores que descreviam os adolescentes como seres estranhos a si e entre si — os ainda “não adaptados” aos padrões invariavelmente impostos por aqueles que ditam quem devemos ser, que produzem “industrialmente” nossa “cultura”. A ideia de “demonização” nos remete ao fato que o jovem/adolescente é aquele que questiona uma autoridade colocada a partir de fora — como o fez Lúcifer em relação ao Criador, se quisermos nos remeter à parábola bíblica como analogia.

Nos exemplos de discussões que evocam uma moral conservadora é possível ver certa intolerância quanto à afirmação da sexualidade, seja ela heterossexual ou homossexual. Ao racionalizarem as posturas adotadas por alguns alunos os educadores se colocam em uma posição de rejeição do diferente através da projeção, de modo a refrear suas reações afetivas, como o fez E1-F: “Aqui na escola tem muito homossexual que fica contando *as coisas* que fazem e isso me deixa incomodada. Tem um aqui que faz de propósito. Tenho certeza. Ele fica contando as coisas, faz brincadeira...”. Adorno (2012, p. 113) sugere a necessidade de uma mudança em tal postura, indicando que:

Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceber essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: “sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada” será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas.

Ao adotar uma postura de rejeição irrefletida o educador comete injustiças e julgamentos. Sua postura o coloca em uma posição de distanciamento e o faz ser visto como mantenedor da barbárie. Com barbárie, Adorno (2012) se refere ao extremismo, isto é, ao preconceito, opressão, genocídio, tortura. A escola, que deveria ter como princípio a desbarbarização, também pode atuar, com seus representantes, como espaço para manutenção de preconceitos e opressões de gênero.

Maia (2007) afirma que gênero é um conceito vivo e em movimento, e tal premissa indica que este possui historicidade e que deve ser compreendido dentro das problematizações propostas. Em suas articulações, a autora aponta que as “mulheres”, em aspas para a problematizar o termo, não resultam de uma determinação biológica, natural, mas de uma construção social, que pode passar por mudanças. Gênero, como conceito, aponta multiplicidade, faz referência à ação. Matos (2008) complementa tal olhar indicando que gênero apresenta, além da construção histórica e social, a política como aspecto constituinte. A autora aponta que a categoria costuma ser referenciada de forma binária ante as diferenças, tais como feminino e masculino, homem e mulher, homossexualidade e heterossexualidade.

Os apontamentos feitos quanto à moral contestadora indicam um posicionamento de oposição a um modelo androcêntrico. Nesses recortes observa-se a influência na construção de feminilidades e masculinidades a partir de diferentes instâncias, entre elas as produções da

indústria cultural, tais como o cinema e a televisão com suas distinções acentuadas e difundidas, para que ninguém ouse escapar (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Tais apontamentos pelos educadores permitem observar os modos como as discussões de gênero têm sido debatidas. Em meio a um olhar naturalizador, surge um homem que aponta a opressão exercida sobre as feminilidades. Em “Acorda, Raimundo... Acorda” — filme indicado por E3-M —, é possível ver um homem naquele que seria socialmente considerado o papel feminino. Cuidar da casa, dos filhos, engravidar, são algumas das questões que Raimundo enfrenta, além da violência doméstica e da opressão. Mas Raimundo acorda, e vê que tal situação não passava de um pesadelo. Logo, volta à rotina de gritos e autoritarismo. O pesadelo de Raimundo é a vida de muitas mulheres, que tal como apontado pelo professor, são subjugadas.

A desconstrução de naturalizações quanto ao gênero permite “denunciar e desmascarar ainda estruturas modernas de muita opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista, que operam há séculos em espacialidades (espaço) e temporalidade (tempo) distintas de realidade e condição humanas” (MATOS, 2008, p. 336). Deste modo, a fala do professor é uma denúncia de uma condição ainda presente na sociedade cearense, marcada pelo patriarcado. Sua crítica permite vislumbrar uma fagulha de subversão, permite fazer uma autocrítica a sua prática e ao contexto em que se insere, contudo o faz dentro de um direcionamento moral.

O modelo apontado como padrão de masculino e feminino faz referência a “estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer” (MEYER, 2003, p. 22). Tal pedagogia se apresenta de modo contínuo, eficiente e duradouro (LOURO, 2000), visto que o esperado socialmente do homem e da mulher é forjado de forma reiterada, onde é regulado e repetido o modo como se esperam que tal par se porte.

Ao discorrerem sobre a homossexualidade dentro do ambiente escolar, Silva e Soares (2003) apontam que, na escola, a

heteronormatividade se apoia em mitos, de modo que estes prezam pela ignorância como forma de proteção. De acordo com tal posicionamento, quanto menos os adolescentes souberem sobre a homossexualidade, mais estarão resguardados. A fala da educadora deixa claro seu posicionamento quanto ao desejo de se resguardar, bem como os demais, de saber sobre a homossexualidade do aluno. As autoras apontam ainda (SILVA; SOARES, 2003) que dois fatores são elencados para tal distanciamento: 1) a juventude como imaturidade, o que impediria a maturidade para se definirem sexualmente; e 2) a sexualidade como algo íntimo que não tem a ver com o social. Fatores que também podem ser vistos nos discursos morais conservadores, que se pretendem politicamente corretos, de aceitação, seguido do desejo de ignorar tais pessoas e suas experiências. Assim é que Adorno (2012) ao discorrer sobre os “Tabus acerca do magistério” assinala que a escola precisa libertar-se dos tabus em cuja pressão repousa a barbárie. Libertar-se dos tabus implica observar os [pre]conceitos e as construções de opressões em torno da sexualidade normatizada.

Diante de tais questões é possível distinguir quem representa a norma — homem, heterossexual, branco, cristão, de classe média urbana — e quem está a sua margem, os sujeitos “marcados”, tal como aponta Louro (2000) que indica que a “mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual” (LOURO, 2000, p. 6). A heterossexualidade será o parâmetro para o apontado como normal e natural, ao passo que a homossexualidade será antinatural e anormal. Contudo, ambas passam pelo processo de vigilância. Permanecer no “armário” pode ser uma forma de evitar disciplinamentos e preconceitos, ainda mais para aquelas que são apontadas como duplamente marcadas — isso é indicado por E3-M quando afirma que “Enquanto os meninos *gays* se sentem mais aceitos pra falar da opção sexual as meninas não podem dizer isso. Um *gay* é mais aceito socialmente que uma lésbica. As mulheres sempre sofrem com o machismo”.

Diante de uma semiformação a que são submetidas, sobretudo pelas mediações da indústria cultural, nos deparamos com o impedimento da “formação de sujeitos autônomos, independentes, capazes de julgar e se decidir conscientemente” (ADORNO, 1963, p. 4). Daí a manutenção de sujeitos adaptados a um modo de vida subserviente ao sistema e adequados aos modelos de comportamento conformista.

Dois pontos podem ser destacados no segundo exemplo de discurso moral conservador (E1-F) e no segundo exemplo de moral contestador (E4-F): as negociações para a sexualidade permitida, heterossexual, e a afirmação do interesse sexual das garotas. O primeiro ponto faz referência àquilo que Louro (2000) apontou como tarefa importante e difícil da escola: incentivar a sexualidade apontada como normal/natural e, ao mesmo tempo, contê-la. Tal postura se assemelha àquela adotada por Capricho, onde a revista parece incentivar a jovem a explorar a sexualidade e em seguida, aponta possíveis consequências negativas para aquelas que se arriscam a adentrar no universo sexual cedo. Assim é que “oferecer-lhes algo e ao mesmo tempo privá-los disso é a mesma coisa. [...] É justamente porque nunca deve ter lugar, que tudo gira em torno do coito” (ADORNO, 1985, p. 132).

Diante das questões debatidas nos encontros, percebemos que a ausência da perspectiva formativa é algo que retorna, visto que os educadores se mostravam, em muitos momentos, distantes do processo de autocrítica. Em meio ao grupo, alguns conseguiam apontar com desenvoltura posturas que recriminavam, mas não faziam o processo de refletir e ponderar as próprias práticas. Logo, é importante ressaltar aquilo que Zuin (2001, p. 16) escreve sobre esse processo:

[...] atualmente, torna-se cada vez mais relevante incentivar a autocrítica daqueles que se julgam educados, mas que colaboram decisivamente tanto para a sua própria debilidade quanto para a dos outros. Essa forma de conceber a educação poderia colaborar para a reprodução de um clima cultural que favorecesse aquela

disposição de estimular a continuidade do conteúdo apreendido com a própria formação do indivíduo.

Assim sendo, o educador é apontado como aquele que busca minimizar a distância entre práxis e conceitos. Adorno (2012, p. 121) afirma que “[...] é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Logo, pensar sobre o outro é um exercício que exige um retorno a si, que convoca à autorreflexão.

Quanto à subcategoria moral de adequação, nos deparamos com discursos de alunas que indicam sua tentativa de adequação diante das questões discutidas. Nas falas de A1-F e A2 — F, vemos, respectivamente: “É normal querer *coisar* com um menino pouco tempo depois de começar a namorar?” e “É normal uma menina gostar de outra menina?”. Nos dois exemplos nota-se o interesse em saber o que define a regra entre normal e anormal. A atração sexual por uma pessoa do mesmo sexo e o desejo sexual pelo parceiro são questionados ao pedirem um parecer sobre o normal, há aí, uma tentativa de ajustamento diante das normas estabelecidas, tal como o faz *Capri-cho* em suas publicações. Pede-se com essas falas um direcionamento forjado pela indústria cultural, nas qual os conselhos são “insignificantes, banais ou pior; e os modelos de comportamento despidamente conformistas” (ADORNO, 1963, p. 2). Ao indicar um discurso moral que se pretende facilitador de uma adequação, discorreremos sobre a tentativa da indústria cultural de criar um sentimento reconfortante, que sugere felicidade, ordenamento, onde há, contudo, servilismo e dependência, tal como indica Adorno (1963).

Os discursos e posicionamentos indicados a partir de explicações de base informativa foram elencados em duas subcategorias: informativa prescritiva e informativa de adesão. As categorias podem ser descritas da seguinte maneira: informativa prescritiva: vinculadas a falas que prescrevem modos de ajuste e/ou adaptação de comportamentos

ao que é indicado como padrão pela escola, mídias e amigos; informativa de adesão: faz referência aos discursos que sugerem certa liberdade de escolha a condutas e comportamentos.

Exemplificamos tais categorizações nas seguintes falas:

Eu quero casar virgem. Quero que na minha *primeira vez* o meu namorado seja bem carinhoso e romântico. Quero que seja que nem na novela, que tenha velas, flores... **Informativa prescritiva.** (A4-F).

As minhas amigas sempre falam: “faz mulher, tu vai gostar”. Elas que me disseram que na primeira vez não precisa de camisinha, porque não tem risco de engravidar. **Informativa prescritiva.** (A3-F).

Eu gosto do meu corpo, mas eu percebo que tem uma cobrança pra que as pessoas sejam magras. Quando eu preciso comprar roupa é sempre complicado... preciso ir a várias lojas pra encontrar o meu número. **Informativa prescritiva.** (A1 - M).

Os meus amigos não falam sobre sexo assim, mas todo mundo sabe quando uma menina é fácil. *Pro homem*, ser chamado de *puta* é um elogio. Os amigos sabem que ele é pegador. **Informativa prescritiva.** (A2 - M).

Eu gosto do meu namorado... ele é bom, me respeita, mas eu queria saber por que ele não quer mais nada... tipo, por que ele não tenta alguma coisa? **Informativa de adesão.** (A5-F).

O que eu quero mesmo é saber qual a melhor forma de não engravidar... qual método é o melhor? Eu preciso saber, porque quando eu decidir ter a minha primeira vez não quero correr o risco de engravidar e acabar com o meu futuro. **Informativa de adesão.** (A3-F)

Eu quero saber sobre sexo. Quero tirar as minhas dúvidas aqui.
Informativa de adesão. (A6-F).

Nos exemplos acima foram destacadas as falas dos alunos participantes do grupo. Em tais falas é possível destacar prescrições de comportamentos, bem como a busca por informações para aderir a determinados posicionamentos.

Indicamos como categoria informativa os discursos que apontam a postura de alguns participantes ao se aproximarem das discussões em grupo, visto que em alguns casos a busca por instrução e direcionamento era elencada como motivo de estar nos encontros. A informa[ação] que buscavam pode ser indicada pelo caráter prescritivo, o desejo de que o grupo tomasse o encargo de indicar modos de ação, mas também pelo caráter de escolha e adesão a determinadas condutas por meio da informação recebida. Isso denuncia como a própria escola é vista como um espaço prescritivo, onde se encontra instruções de certo e errado, e não como um espaço de reflexão crítica, onde se questiona a existência de certos padrões e normas de existência. A escola, aparece aqui com um papel muito próximo ao da Indústria Cultural.

A escolha por tais categorias se faz ao observar o modo como a Indústria Cultural forja a noção de que o sujeito tem possibilidade de escolha, contudo, suas proposições e seu aparato reiteram uma adesão irrefletida ao seu sistema ideológico. Não há espaço para questionar suas indicações, visto que esta produz embotamento da consciência e não criticidade. Aos consumidores, tais como alunos e professores, é dada a “possibilidade de escolha”, desde que esta esteja em conformidade com os ideais propagados pela indústria cultural e, mesmo o que se distancia de seus ideais, logo é cooptado por esta.

Dessa maneira, tanto a prescrição quanto a adesão são faces de um mesmo processo. Ao aderir ao que é indicado e reiterado como bom/desejável/adequado os consumidores aderem às prescrições da indústria cultural, de modo a permanecerem em acordo com o

sistema. Quando a indústria cultural responde às demandas de seu público ela responde às necessidades que ela produz, tal como apontam Horkheimer e Adorno (1985).

No que se refere ao caráter informativo prescritivo, é possível notar que as falas são marcadas por imperativos, de modo que há uma tentativa de adequar as condutas alheias a partir de diferentes instâncias e aspectos, tais como os imperativos dados pelos amigos e a formação sexual disponível nos aparatos da indústria cultural.

O primeiro exemplo destacado, quanto à categoria informativa prescritiva, nota-se a influência dos clichês produzidos e prontos para serem usados onde seja possível dentro do esquema da indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO; 1985). Velas e flores favorecem que já se saiba o final da trama logo em seu início, sabe-se que em tal cenário um casal irá protagonizar uma cena construída e insistentemente reiterada de romantismo típica das telenovelas. Horkheimer e Adorno apontam (1985) que o filme adentra seu espectador para que este se identifique imediatamente com a realidade, contudo tal adestramento não se restringe aos filmes, mas todo o sistema coopta o telespectador/ouvinte/seguidor a identificar tais cenas com o cotidiano dos sujeitos.

O amor romântico foi muito discutido, mas em momento nenhum questionado pelos estudantes. A forma como a sexualidade é retratada fazia as garotas questionarem os sentimentos de seus companheiros, tal como A5-F que afirma “eu gosto do meu namorado... ele é bom, me respeita, mas eu queria saber por que ele não quer mais nada... por que ele não tenta alguma coisa?”, exemplo da categoria informativo de adesão, mas que retrata a maneira como a garota é convidada a pensar a sexualidade. Diante de um rapaz que não parece inclinado a iniciar uma vida sexual logo, fato visto de forma ambígua, as garotas que esperavam ser desejadas, tinham receio de exigir tal postura do parceiro e serem consideradas “atiradas”:

Num mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva, as exigências instintuais são tratadas como tarefas; o prazer, a

satisfação e o amor se tornam exigências, obrigações a serem cumpridas, e isso impede a produção de experiências realmente pessoais e espontâneas, no campo da sexualidade (PASTANA; BORTOLOZZI-MAIA; MAIA, 2010, p. 58).

Baumam (2004) ao tratar do *Amor líquido* ressalta o papel dos conselheiros amorosos, ou agentes prescritivos, em uma sociedade onde o amor é objeto de desejo e medo. A ambiguidade em torno do sentimento se manifesta também através da sexualidade, onde o desejo é confundido com o amor e a paixão parece ser a única forma de lidar com as relações íntimas, não amorosas, pois o amor já não é mais bem quisto, uma vez que parece trazer consigo a insegurança da exposição.

A revista *Capricho*, usada em alguns momentos da intervenção, aborda o amor como projeto, e a sexualidade como arma, para a conquista do ser “*amado*”. Miranda-Ribeiro e Moore (2003) apontam que não se trata apenas de conquistar um pretendente, é preciso manter o relacionamento sem reclamar, exigir compromisso ou tomar iniciativa. “A leitora deveria ser ela mesma, mas, por outro lado, deveria se comportar de forma a satisfazer os homens” (2003, p. 8). Ou seja, a adolescente deve se moldar aos interesses do companheiro sem exigências ou imposições.

Assim, a paquera, namoro e o próprio sexo são cercados de direções e comandos. Em meio às dicas e possíveis resoluções dos conflitos, as mídias ditam um modelo de relação pautada na premissa de que [...] os relacionamentos humanos são vistos de maneira autoritária, organizados de acordo com uma hierarquia implícita de fortes e fracos e, assim, situados quase inteiramente no nível de uma oposição entre firmeza e dependência. (ADORNO, 2007, p. 148).

Ainda em relação ao caráter informativo prescritivo, a fala de A1-M aponta que “[...] percebo que tem uma cobrança para que as pessoas sejam magras”, apesar de dizer que gosta do corpo há um componente prescritivo em sua colocação. As questões referentes ao

corpo, sentimentos e significações sobre este são apontados a partir das construções e amoldamentos feitos sobre o corpo.

O corpo, como aponta Goellner (2003) é provisório, mutável e mutante. A autora discorre que este é “Um sem limites de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (GOELLNER, 2003, p. 29).

O corpo é antes de tudo o local onde a identidade se constrói, visto que “pensar o próprio corpo é pensar a si mesmo, a identidade de cada um de nós” (FIGUEIRA, 2003, p. 125). Assim, ao passo que produz identidade, a cultura faz crer que o corpo carrega as marcas daquilo que fazemos dele. Logo, “ao responsabilizar o indivíduo pelos cuidados de si, enfatiza, a todo momento, que somos o resultado de nossas opções. O que significa dizer que somos os responsáveis [...] pela beleza que temos e deixamos de ter” (GOELLNER, 2003, p. 39)

O adolescente que indica que gosta do corpo ressalta, ao mesmo tempo, as padronizações da moda. Ao indicar as dificuldades em encontrar roupas com a sua numeração, o adolescente aponta um traço da modelação a que são submetidos todos, homens e mulheres, pela indústria da moda. O corpo magro, modelo, serve como parâmetro para indicar as medidas esperadas e desejadas.

O corpo, bem como as suas expressões de sexualidade são forjados a partir de diferentes instâncias. Quando uma garota aconselha que a colega inicie a vida sexual, o faz a partir de sua experiência e das informações recebidas, das indicações vistas em novelas, revistas, escola, família, amigos. A indicação de que é desnecessário o uso do preservativo, no relato de A3-F, possui duas facetas: o que foi aprendido com amigas mais experientes e o ensinado pelas mídias, sobretudo a internet, que propaga opiniões e informações.

Quanto à categoria informativa de adesão destacamos as falas de A3-F e A6-F, onde discorrem sobre sexo. Ao priorizar a busca por informações e aconselhamento, as adolescentes definem os critérios

de adesão a determinadas condutas. Diante de algumas situações é preciso optar por um comportamento tido como aceitável, nos casos elencados, as adolescentes elegeram o grupo como espaço para discussão e possível adesão aos seus direcionamentos sobre sexualidade. Nota-se na frase de A6-F: “Eu quero saber sobre sexo. Quero tirar as minhas dúvidas aqui” — um posicionamento de busca por instruções, para a partir de então aderir a tais apontamentos. Tal postura, igual a adotada ante as mídias, escola e família foi problematizada, visto que o grupo não pretendia funcionar como agente de manutenção do *status quo*.

Diante das tentativas de apropriação de modelos de comportamento, os adolescentes respondem ao apelo da indústria cultural. A busca por uma adequação, que pode ou não ter um caráter moral, direciona os sujeitos a buscarem informações “digeridas”, isto é, informações que os permitam aderir a determinados parâmetros e os creditar como adequados. Assim é, que os conselheiros forjados pela indústria cultural, a exemplo dos astrólogos, produzem um discurso que logo provoca adesão do público.

Adorno (1963, p. 2) aponta que “é lícito supor que a consciência dos próprios consumidores esteja dividida entre o divertimento prescrito e subministrado pela indústria cultural e a dúvida quase pública sobre seus benefícios”. Logo, a dúvida sobre seus benefícios, apesar de existir, permanece dividida.

A escola não é citada nesse processo como formadora ou facilitadora das críticas e autocríticas necessárias ao construir-se como homens e mulheres. As falas apontam para uma semiformação que convence ao passo que impede a experiência formativa, de modo que a meditação se converta em manutenção do *status quo*.

Wolfgang Leo Maar, ao introduzir o texto de Adorno (2012, p. 27), aponta que “[...] a educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação como mera apropriação de instrumento técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”

Ao apontar a educação crítica como subversiva, há uma indicação à experiência formativa. Manter contato com o outro de forma aberta é facilitar um processo de resistência, onde saibamos compreender que o peso da educação muda historicamente e que é preciso entender que educar para a experiência é também educar para a emancipação, tal como aponta Adorno (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a construção de gênero, partimos da compreensão de que este se constrói nas relações e que se trata de uma construção social que carrega consigo elementos da história. Um conceito vivo e em movimento, que foi se firmando nas ciências humanas e sociais como categoria de análise e possibilitou, nesse trabalho, discutir uma infinidade de questões referentes as feminilidades e masculinidades na escola.

A Teoria Crítica se faz presente no texto como ponto norteador para a análise das proposições da indústria cultural e seu processo formativo, marcado pelo servilismo e dependência dos sujeitos, que assujeitados, se curvam ante os padrões inalcançáveis por esta impostos. O processo de formação/semiformação traz como marca as implicações da cultura, de modo que pensar o indivíduo é pensar no ser como ser social, ser marcado pelas nuances dessa relação. Diante da semiformação há a tentativa reiterada de bloquear a experiência, de impedir que os sujeitos percebam a sociedade adaptativa em que se encontram. No ambiente escolar a situação não difere muito deste panorama. Os educadores, que deveriam incentivar a autocrítica e a crítica da sociedade se mostram distantes dessa perspectiva. A aparência de saber e poder de suas posições na esfera educativa lhes embota a compreensão de que a mudança, a potencialidade da emancipação, só se constrói quando esperamos marcar nossa resistência ante a dessensibilização.

Os grupos foram um convite, inicialmente, à reflexão crítica daquilo que parecia natural. Um convite a ver, ouvir e pensar sobre o estabelecido com olhos estranhos, ouvidos atentos e possibilidade

de conhecer as correntes, conhecidas como adaptação, que aprisionam nossas consciências, que faz de nós sujeitos cativos.

Assim, pensar a sexualidade, as relações amorosas, os conflitos com o desejo, as implicações de um corpo que precisa seguir prescrições severas, onde o processo de construir-se mulher e homem é marcado pela vigilância, normas, [des][re]construções constantes se fazem necessárias. Diante de tantas instâncias que definem o quê e como deve ser as feminilidades e masculinidades, convidamos a pensar o ser-sujeito, sujeito da implicação, da ação. Convidamos a pensar a educ[ação] para emancipação e que esse convite se estenda à formação em seu aspecto mais amplo. Diante de nossa experiência relatada e refletida, percebemos o quanto estamos ainda distantes de uma escola questionadora, que forme para a emancipação e não para a barbárie. Mais iniciativas de refletir junto aos educadores e estudantes são válidas e necessárias, na contramão de um tempo em que projetos nacionais são pensados justamente para dar continuidade ao embotamento do corpo e da subjetividade, e à manutenção da barbárie na sociedade “esclarecida”.

Referências

ADORNO, Theodor. **Résumé sobre indústria cultural**. 1963. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/adorno17.htm> . Acesso em: 21 maio 2014.

ADORNO, Theodor. **Minina Moralia**: reflexões sobre a vida danificada. Lisboa: Edições 70, 2001.

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: EdUFRO, 2005. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigospdf/191.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2015.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CROCHÍK, J. L. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na Psicologia. **Psicol**, USP, v. 9, n. 2, p. 69-85, 1998.

DEBORD, G. **Sociedade do Espetáculo**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html> . Acesso em: 01 jun. 2014.

DEL PRIORE, M. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIGUEIRA, M. L. M. A revista *Capricho* e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HORKHEIMER, M., ADORNO, Theodor. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAAR, W. L. A produção da 'sociedade' pela Indústria Cultural. **Revista Olhar**, São Carlos, Lisboa: Edições 70, ano 2, n. 3, p. 85-107, jun. 2000.

MALTA, M. Projeto de lei do Senado n. 193/2016. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=192255..> Acesso em: 11 set. 2016.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, maio-ago. 2008.

MENDES, S. P. **Construindo meninas com Capricho**: da análise crítica da revista *Capricho* à intervenção sobre identidade, corpo e sexualidade. 2015. 104 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Ceará- *Campus Sobral*, Sobral, 2015.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIRANDA-RIBEIRO, P.; MOORE, A. **Papéis de gênero e gênero no papel**: uma análise de conteúdo da revista *Capricho*, 2001-2002. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2003.

PASTANA, M.; MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Análise sobre padrões de relacionamentos amorosos no livro “Sex and The City”. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 2, 2010.

SILVA, R. A.; SOARES, R. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZUIN, A. A. S. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 54, ago. 2001.

Theodor W. Adorno: vida intelectual e intervenção política, entre a teoria e a prática¹

*Franciele Bete Petry
Alexandre Fernandez Vaz*

PALAVRAS INICIAIS

A relação de Theodor W. Adorno com a prática política, em especial, após os eventos do ano de 1968, quando estudantes ocuparam a J. W. Goethe Universität, tem sido frequentemente discutida por aqueles que se interessam pelas contribuições da Teoria Crítica para pensar a possibilidade de uma transformação social. Muitas vezes o episódio que fez Adorno suspender o curso que ministrava

1 Os autores agradecem à Capes e ao CNPq pelas bolsas recebidas por meio de editais de apoio à pesquisa individuais, assim como ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea no âmbito do qual o trabalho foi desenvolvido.

no semestre de verão de 1969, quando três estudantes invadiram uma das aulas para, seminuas, realizarem um happening, cercando-o e tocando-o, é visto como um marco nas dissonâncias entre o Professor e os estudantes. A suspensão do semestre sucedeu outro momento de tensão, este ainda mais comentado, que foi a ocupação do Instituto de Pesquisa Social por uma fração do movimento estudantil, situação cujo desfecho foi o desalojamento dos ocupantes por forças policiais.

De forma geral, o que já se tornou inclusive um clichê, Adorno é criticado por um suposto não engajamento ou, ainda, por manter uma postura que soaria “reacionária” quando pensada no contexto de seu trabalho intelectual, embora sempre radical ao apontar para as contradições sociais e ao insistir na necessidade de buscar uma sociedade mais justa e livre de sofrimento. Coloca-se então a problemática relação entre teoria e prática, tratada por Adorno em importantes ensaios da segunda metade dos anos 1960, em que critica duramente a prática desprovida de reflexão, a exemplo de *Notas marginais sobre teoria e práxis*, e em pelo menos uma famosa entrevista em que se manifesta diretamente a respeito de sua própria atuação:

[...] jamais ofereci em meus escritos um modelo para quaisquer condutas ou quaisquer ações. Sou um homem teórico, que sente o pensamento teórico como extraordinariamente próximo de suas intenções artísticas. Não é agora que eu me afastei da prática, meu pensamento sempre esteve numa relação muito indireta com a prática. Talvez ele tenha tido efeitos práticos em consequência de alguns temas terem penetrado na consciência, mas nunca eu disse algo que se dirigisse diretamente a ações práticas. Desde que ocorreu em 1967 em Berlim um circo contra mim, determinados grupos de estudantes insistiram em forçar-me à solidariedade e exigiram ações práticas da minha parte. Isso eu recusei (ADORNO, 2003, p. 132).

Embora haja uma recusa por parte de Adorno em relação a uma prática direta no contexto político, há, por outro lado, um componente que a ela se relaciona de modo indireto, como ele próprio diz, mas sem perder a conexão com certo ideal de transformação social. Trata-se do tema da educação, privilegiado em seus textos de intervenção, o que não é surpreendente, se considerarmos, entre outros fatores, a necessidade e o impulso de reconstrução educacional não autoritária do pós-guerra alemão. Agrega-se ao conteúdo dos textos — parte deles conferências radiofônicas — a própria posição de Adorno como intelectual público e professor, como porta-voz dessas intervenções, posição que o coloca no epicentro da relação entre teoria e prática.

Neste artigo, abordamos a relação entre teoria e práxis buscando mostrar que Adorno estabelece uma mediação entre elas ao defender seu papel de intelectual e professor como instância da práxis. Na seção a seguir trabalhamos com o declínio da práxis como expressão das vicissitudes do contemporâneo, em especial do naufrágio da experiência, elemento fundante, junto com a capacidade de conceituar, da subjetividade ocidental, conforme sugere Adorno (1981), em outros momentos, em *Teoria da semiformação*. A seguir, analisamos a relação entre teoria e prática tomando como eixo algumas das intervenções intelectuais de Adorno nos anos 1960, o que inclui seu debate com Marcuse, o posicionamento sobre as Leis de Exceção na Alemanha e os embates com frações do movimento estudantil. Finalmente, e antes das considerações finais, tratamos com base em algumas de suas aulas sobre Filosofia Moral, da questão do papel da teoria como prática, em especial no sentido de pensar criticamente o presente em suas várias faces, com vistas, sempre, à superação de suas contradições.

A FRAGILIDADE DA PRÁXIS COMO DECLÍNIO DA EXPERIÊNCIA

Em seu já citado texto *Notas marginais sobre teoria e práxis*, de 1969, Adorno coloca o problema da tensão entre teoria e práxis em

referência à relação do sujeito com o objeto, portanto, à própria possibilidade da experiência. Tal problema, de acordo com ele, “coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiosa, desfigurada, desesperadamente supervalorizada” (ADORNO, 1995, p. 204). Nessa passagem, podemos observar uma posição de suspeita em relação à práxis, uma vez ela estando inscrita no âmbito de uma sociedade marcada pela reificação, a qual altera o modo pelo qual se dá a experiência humana. Esta é concebida como a mediação que o sujeito estabelece com o objeto, formada a partir de um modo de pensar que reconhece para si uma base histórica e socialmente fundada. De acordo com o diagnóstico de Adorno relativo à situação do sujeito na sociedade moderna — sustentado a partir da crítica ao esclarecimento decorrente de seu trabalho conjunto com Max Horkheimer — esse pensamento encontra-se orientado por uma razão que já não abrange uma reflexão sobre os fins da vida humana, possuindo, antes, um caráter instrumental. Daí a reivindicação constante no contemporâneo de que ele tenha uma dimensão “prática”, que possa ser empregado como meio para alcançar uma finalidade, pois, em uma sociedade que mede as atividades humana a partir do critério da utilidade, também o pensamento deve desempenhar de forma eficiente uma função ou, então, é irrelevante.

Contra essa tendência, expressa naquele final de década, entre outros, pelo Pragmatismo, Adorno é insistente na defesa da liberdade com que a teoria deve se realizar, o que exige cuidado no uso dos conceitos e rigor da interpretação para que a reflexão possa ser a mais adequada possível no tratamento de seu objeto. Essa preocupação com o pensamento justifica-se por ser ele a substância da mediação do sujeito com a realidade, portanto, da experiência, uma vez que “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.” (ADORNO, 1995, p. 204).

Há outra dimensão da práxis que se refere ao seu entrelaçamento com o trabalho. Entendida de forma abrangente, como atividade geral humana, a práxis está separada da teoria desde a pré-história. Como afirma Adorno, “a práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se limitou a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes.” (ADORNO, 1995, p. 206). Ela conserva, por isso, um momento de não liberdade, pois em sua origem teve que se contrapor ao princípio do prazer na medida em que a atividade humana tinha sua ênfase na necessidade de reprodução social da vida, o que poderia vir a resultar em uma aversão à práxis. Isso, porém, não ocorre. Segundo a leitura de Adorno, a práxis se transformou ao longo do tempo e adquiriu um caráter fetichista, o qual se expressa no fascínio que o ativismo e sua correspondente excitação exercem sobre os indivíduos. A isso seria necessário opor o pensamento. Precisamente por ter se separado da teoria e da reflexão e encontrar-se “vazia de espírito” é que a práxis pode se transformar em fetiche. Isso explica a afirmação de Adorno de que nessa relação se observa uma “dialética desesperada”, afinal, somente pela práxis se pode resistir ao seu fetiche, mas, dado que ela se encontra “carente de espírito”, acaba reforçando o fascínio no qual se converteu (1995, p. 207).

Tal situação coloca um desafio à teoria, pois como se pode pensar na transformação da realidade se a própria práxis se revela impotente? Por um lado, a práxis é ainda objeto de uma insistência obstinada e que se justifica pelos fins a que se dirige, afinal “uma práxis oportuna seria unicamente a do esforço de sair da barbárie.” (ADORNO, 1995, p. 214). Nesse sentido, ela compartilha a tarefa que Adorno remete à educação, tal como se pode ler nos escritos sobre o tema das décadas de 1950 e 1960, principalmente em *Educação após Auschwitz*. Ainda que objetivamente as condições para uma transformação social efetiva se encontrem muito limitadas, a educação pode intervir no âmbito subjetivo. De modo análogo, a práxis, que de acordo

com a crítica de Adorno, partilha da reificação social, só pode ser preservada se ganhar um novo significado. É por isso que ele defenderá em outra passagem de seu texto que “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis.” (ADORNO, 1995, p. 204). Reconfigura-se aí o sentido da práxis e se confere força à teoria como resistência à reificação. Em vez de afirmar cegamente uma práxis bloqueada em sua finalidade, Adorno fará uma inversão, a qual, ao mesmo tempo em que atualiza a possibilidade da práxis, nega que o valor da teoria seja medido em função de sua adequação às demandas da sociedade por sua “utilidade”. Desse modo, a teoria, ao se dedicar ao exame de seu objeto de forma crítica, constituirá uma forma de intervir na realidade por meio da reflexão que opera sobre ele.

Não se trata, portanto, de a teoria se transformar imediata e simplesmente em práxis, pois sua relação com esta não é exatamente a de uma transição ou mesmo de continuidade. Seria antes o caso de compreender que o pensamento, precisamente ao retroceder e repensar a práxis, torna-se fiel a si mesmo e constitui-se em uma ação de intervenção na realidade. Para isso, porém, deve ser dialético, crítico e negativo. Se o lugar da experiência precisa ser reconstruído, a mediação com a realidade torna-se, então, fundamental. Ela ocorrerá por meio de um pensar intransigente, sustentado em um uso rigoroso dos conceitos a fim de que eles possam expressar as contradições da realidade.

Para Adorno, não se deve buscar a unidade entre a teoria e prática, uma vez que ambas são momentos distintos do agir — ainda que a primeira seja também a paralização necessária da segunda —, sendo impossível reduzir uma à outra. A teoria tem sua relevância por ser um modo de resistência à dominação, pois não precisa se integrar aos mecanismos sociais que determinam o todo e, nesse sentido, é autônoma mesmo fazendo parte dele. A práxis, por sua vez, necessita da orientação da teoria, mas não depende inteiramente dela, uma vez que preserva um momento de espontaneidade, com possível erupção em momentos decisivos. Tampouco a teoria tem como critério a

práxis, apesar de esta se conservar como impulso naquela. Afinal, “não há pensamento — desde que seja algo mais que um ordenamento de dados e uma peça técnica — que não tivesse seu ‘telos’ prático. Qualquer meditação sobre a liberdade prolonga-se na concepção de sua possível produção [...]” (ADORNO, 1995, p. 210). Assim, a crítica social, na medida em que se preocupa com seu objeto, compromete-se em pensar as suas condições:

[...] se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria. [...] A relação entre teoria e práxis, uma vez distanciadas uma da outra, é a da virada qualitativa, não a da transição, muito menos a da subordinação. Elas estão em relação de polaridade entre si. Precisamente aquelas teorias que não foram concebidas com vistas à sua aplicação são as que têm maior probabilidade de serem frutíferas na prática (ADORNO, 1995, p. 227).

Adorno cita o exemplo da contribuição de Marx ao formular sua crítica à economia política, a qual até poderia ser considerada “abstrata”, sem desdobramento em um programa de ação concreto. Isso, no entanto, não anula a importância que a teoria tem para a práxis. Quando o exercício teórico está comprometido com a crítica social, acaba sendo um momento importante da práxis. O problema que aparece nessa posição é o de, justamente, nem toda forma de pensamento poder ser considerada uma práxis, pois não é qualquer reflexão que realmente se materializa como crítica social. Para isso, como se apontou anteriormente, a teoria necessita conservar sua autonomia. Se a práxis for o objetivo da teoria, esta sofre uma limitação, sujeitando-se a uma instância externa que retira sua liberdade de crítica. Por outro lado, toda teoria alimenta certa práxis, mesmo que esta seja marcada pela reificação, tal como a teoria que lhe corresponde. Por isso a crítica à teoria tradicional, que marcou o início do trabalho teórico no

Instituto de Pesquisa Social, em certa medida se mantém preservada nas considerações de Adorno sobre a relação entre teoria e práxis, uma vez que se tal encontro, mesmo que tenso, tiver como objetivo a emancipação do indivíduo, assim como da sociedade, deverá conter em si o momento do pensamento crítico, pois, de outro modo, se converteria em justificação e manutenção da ordem social. Em uma passagem na qual Adorno se refere aos trabalhos de pesquisa feitos em colaboração com Horkheimer no contexto das atividades do Instituto de Pesquisa Social, afirma:

[...] nas últimas décadas, os *Studienüber Autorität und Familie*, a *Authoritarian Personality* também *Dialektik der Aufklärung* (“Dialética do esclarecimento”), cuja teoria da dominação é heterodoxa em muitos aspectos, foram escritos sem intenção prática e bem que tiveram algum efeito prático. O que se irradiou deveu-se, entre outras razões, ao fato de que num mundo em que até os pensamentos converteram-se em mercadoria e provocam ‘sale’sresistance’, não poderia ocorrer a ninguém, ao ler esses volumes, que se lhe estava vendendo, impingindo algo. Todas as vezes que intervim de maneira direta, em sentido estrito, com visível influência prática, isso ocorreu unicamente através da teoria: na polêmica contra o movimento musical juvenil e seus seguidores, na crítica ao neogermânico *Jargon der Eigentlichkeit*, que acabou com a festa de uma ideologia muito virulenta da nova Alemanha, deduzindo-a e levando-a ao seu próprio conceito. Se, com efeito, essas ideologias constituem uma falsa consciência, sua dissolução, que se difundiu amplamente nos meios intelectuais, inaugura um certo movimento para a maioria; este, em todo caso, é prático (ADORNO, 1995, p. 229).

Parece ser difícil separar uma crítica de caráter social de seu impulso prático com vistas à transformação. No caso de Adorno, cuja obra mostra-se comprometida com a reflexão sobre a emancipação,

seja no âmbito social, seja de modo mais circunscrito à educação, o limite entre a teoria e a práxis é tênue. Adorno desenvolve uma reflexão que, ao desmascarar os processos que impedem a realização da liberdade contém, necessariamente, um impulso prático. Nesse sentido, claramente, não é uma singularidade da reflexão feita por Adorno a possibilidade de ser tratada como uma forma de práxis, mas de toda aquela que, de alguma maneira, apontar para as contradições da sociedade e permitir ao sujeito se tornar consciente das relações sociais que orientam a vida dos homens. É nesse contexto que se pode compreender a afirmação de Adorno de que “sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado [...]” (ADORNO, 1995, p. 210). Por esse motivo, o pensamento já é um modo de agir na medida em que se propõe a questionar, a refletir sobre algo que deixa de ser evidente, manifestando-se como uma resistência frente a uma percepção e compreensão imediatas da realidade.

Além disso, há outro aspecto ligado à importância da teoria pensada como práxis. Na mesma entrevista citada na introdução deste texto, concedida à revista semanal alemã *Der Spiegel*, em 1969, Adorno afirma:

[...] diante da questão “que fazer” eu na realidade só consigo responder, na maioria dos casos, “não sei”. Só posso tentar analisar de modo intransigente aquilo que é. Nisso me censuram: uma vez que você exerce a crítica, então é também sua obrigação dizer como se deve fazer melhor as coisas. Mas é precisamente isso que eu considero um preconceito burguês. 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, 2003, p. 133).

A passagem acima trata de uma ideia já discutida anteriormente e abordada também em *Notas marginais sobre teoria e práxis*,

a saber, que a crítica que recusa a teoria, ansiosa pela práxis, surge de uma posição que assume a impotência objetiva da teoria (ADORNO, 1995, p. 212). Essa postura, para Adorno, intensifica a precariedade da vida dos indivíduos em sociedade, pois “multiplica aquela impotência mediante o isolamento e fetichização do momento subjetivo do movimento histórico: a espontaneidade” (ADORNO, 1995, p. 212). O desprezo pela teoria devido ao seu alcance limitado nos termos de uma mudança concreta na sociedade tem como consequência a fetichização da práxis e certa cegueira frente aos potenciais de abertura e resistência que somente a teoria pode tornar visíveis. Quando as possibilidades de transformação não estão claras, é a teoria que pode ajudar a compreendê-las e, por isso, ela se faz tão necessária à práxis. Desse modo, a teoria emerge como possibilidade de proporcionar uma relação mediada com a realidade, na qual o pensamento, como crítica do existente, se transforma em uma experiência subjetiva capaz de mobilizar no sujeito uma forma de resistência, adquirindo, por isso, um caráter formativo.

TEORIA E PRÁXIS: DIFÍCIL CONCILIAÇÃO

A postura de Adorno em relação à importância da teoria para a compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, para nela intervir por meio da crítica, levou-lhe a ser caracterizado como alguém que, em última instância, negaria a práxis. Logo após a ocupação do Instituto de Pesquisa Social por estudantes, no ano de 1969, Adorno e Marcuse trocaram cartas que marcaram suas diferenças de posicionamento acerca da questão da práxis. Marcuse, que se mostrava mais favorável a uma ação política propriamente dita do que Adorno, criticava a postura deste ao, por exemplo, afirmar que ainda que condenasse, assim como seu colega, a conversão imediata da teoria em prática, considerava que “há situações, momentos em que a teoria é impulsionada pela prática — situações e momentos

nos quais a teoria que se mantém afastada da prática torna-se ela mesma falsa” (MARCUSE; ADORNO, 1999, p. 88).

Nas cartas, Adorno responde a Marcuse concordando que a teoria pode ser impulsionada pela prática, mas que esta nem sempre é acessível sem que recaia em uma forma de regressão, em um princípio que pode chegar a tender ao fascismo. Adorno procura mostrar que mesmo a prática ou ação política à qual Marcuse apela estaria comprometida pelas condições objetivas da sociedade e pelo fato de ela não estar entrelaçada com uma teoria que a indicasse como possível, ou seja, uma crítica consistente dos mecanismos de dominação, deveria, ao contrário, denunciar certa impossibilidade da própria práxis ou, em outros termos, apontar precisamente para os limites da ação em uma “sociedade administrada”. Assim, ainda que houvesse uma ação mais efetiva, ela não deixaria de conter traços regressivos.

A desconfiança de Adorno em relação à prática política refere-se, sobretudo, à sua impotência como possibilidade de transformação social. Nesse sentido, sua posição se diferencia substancialmente daquela adotada por Marcuse. Adorno contesta, sobretudo, um episódio específico: a citada ocupação pelos estudantes no Instituto de Pesquisa Social, que teve como consequência a presença da polícia na instituição. Sua crítica, entretanto, é lançada em defesa da ação política como algo necessário e capaz de provocar uma mudança mais profunda na estrutura da sociedade. A posição de Adorno se torna mais clara a partir da seguinte passagem extraída da entrevista anteriormente mencionada:

Adorno: [...] Creio que o ativismo basicamente se deve ao desespero, porque as pessoas sentem quão pouca força têm para modificar a sociedade. Mas estou igualmente convencido de que essas ações isoladas estão condenadas ao fracasso, como se viu na revolta de maio na França.

Spiegel: Se então não há sentido nas ações isoladas, ficaremos apenas com a “impotência crítica”, da qual a organização estudantil de esquerda (SDS) o acusa?

Adorno: O poeta Grabbe tem uma sentença: “Pois nada senão o desespero pode salvar-nos”. Isto é provocador, mas nada tem de tolo. Não vejo como condenar que se seja desesperançado, pessimista, negativo no mundo em que vivemos. Mais limitados serão aqueles que se aferram compulsivamente ao otimismo do oba-oba da ação direta, para obter alívio psicológico (ADORNO, 2003, p. 133).

Para Adorno, não se trata de negar completamente a ação política, a qual, em alguns casos seria mesmo necessária como forma de resistência à dominação, desde que não reproduzisse a violência que critica. Ele mesmo, como comenta na entrevista, chegou a participar do movimento contra as Leis de Emergência na Alemanha em 1968. Seu ativismo, porém, é como intelectual que se manifesta publicamente criticando uma medida adotada pelo governo, trazendo ao debate argumentos e razões para se posicionar contrariamente a ela. Na ocasião, Adorno criticou o “esvaziamento da democracia”, alertando para o perigo de se oferecer legitimidade a um estado de exceção que, dada a então recente história alemã, poderia ser converter novamente em um Estado autoritário amparado na própria Constituição. Adorno diz que se deve, “na esfera pública mais ampla possível, fazer oposição às leis de emergência, em nome da suspeita de que aqueles que as propõem tenham por elas especial simpatia” (ADORNO, 2003, p. 133), pois essa “simpatia” pelo estado de emergência expressaria uma tendência social regressiva ainda presente na sociedade alemã e não deveria ser encarada, portanto, como algo casual.

Além desse acontecimento mais pontual, político, em relação ao qual Adorno se manifestou publicamente, houve também várias

outras ocasiões em que ele assumiu seu papel de intelectual para intervir sobre questões específicas, com destaque para as conferências proferidas em rádios e debates educacionais com Hellmut Becker, diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, de Berlim. No prefácio da edição brasileira de *Educação e emancipação*, Maar comenta que “desde o fim da década de 1950, Adorno valorizava progressivamente suas intervenções públicas, em debates com os estudantes radicais junto a Habermas, com os movimentos sociais e sindicatos, com Oskar Negt, influenciando o Cinema Novo alemão, com Kluge, etc.” (MAAR, 2003, p. 13). Como também Bowie destaca, a importância da figura de Adorno na Alemanha pós-guerra se deveu mais às suas aparições públicas do que a sua obra escrita, cujos textos mais importantes foram publicados apenas no final de sua carreira, após sua morte (*Teoria estética*) ou ainda disponíveis, muitos anos após a publicação, como *Dialética do esclarecimento*. A vida de Adorno exemplificaria a relação entre a teoria filosófica e a prática social (BOWIE, 2013, p. 9) e a importância que ele teve resta sobre suas falas no rádio e em outros espaços, assim como suas aulas e sua participação nos debates públicos (BOWIE, 2013, p. 11). Não é por acaso, portanto, que Habermas chamou Adorno de “intelectual filsofante” porque, diz ele, “não há qualquer outra expressão que mais bem caracterize Adorno e o tenha diferenciado de seus pares: um autor entre funcionários públicos. Um escritor entre filósofos [...]” (HABERMAS, 1968, p. 36).

Embora Adorno se afirmasse como intelectual cuja intervenção pública assumia um caráter de práxis, não admitia que algum tipo de ação pudesse ser consequência de sua elaboração, a não ser indiretamente, tal como se chamou atenção na passagem da entrevista citada no início deste texto. A postura adotada por ele está em concordância com a própria concepção filosófica defendida, ou seja, como crítica dialética e negativa que se coloca como resistência à reificação, da filosofia se deveria exigir um esforço no sentido da formação da consciência não alienada, mais do que uma preocupação com ações

políticas concretas. Para Adorno, se é possível haver alguma transformação social, ela passaria, em primeiro lugar, pela mudança na forma de pensar e compreender a realidade. A teoria, nesse sentido, teria primazia sobre a práxis desde que não isolada dela. Por isso, mesmo as indicações que Adorno faz no âmbito da educação não se dirigem exatamente para a prática, pois exigem antes um momento reflexivo sobre as contradições envolvidas na tarefa educacional, de modo que possam se efetivar de modo menos violento e mais comprometido com a emancipação dos indivíduos. Na entrevista já mencionada, Adorno defende que a filosofia pode ser considerada uma forma de resistência e a teoria, de práxis, na medida em que o pensar constitui um modo de ação:

[...] a filosofia não pode, por si só, recomendar medidas ou mudanças imediatas. Ela muda precisamente na medida em que permanece teoria. Penso que seria o caso de perguntar se, quando alguém pensa e escreve as coisas como eu faço, se isso não é também uma forma de se opor. Não será também a teoria uma forma genuína da prática? (ADORNO, 2003, p. 136).

TEORIA COMO PRÁXIS

Essa questão reaparece nas aulas de Adorno sobre a filosofia moral, reunidas em *Probleme der Moralphilosophie (Problemas da filosofia moral)*. Em referência a Kant, Adorno diz: “segundo afirmava, para ser alguém de bem, um bom ou justo ser humano, não necessariamente haveria que estudar Filosofia Moral.” (ADORNO, 2010, p. 9-10, tradução nossa). Com isso, esclarece o objetivo do curso, o qual não consistiria em apresentar “uma orientação imediata sobre a vida correta” (ADORNO, 2010, p. 9, tradução nossa), embora a ideia de uma “prática” esteja intimamente ligada à filosofia moral, principalmente no sentido da inquietação kantiana sintetizada na

pergunta “O que devemos fazer?”. Tal tema é de relevância no contexto da obra adorniana. Na *Minima Moralia*, por exemplo, está expressa a ideia de uma moralidade que perdeu seu lugar na sociedade, de um todo falso composto pelos restos do que um dia fora um sujeito e no qual não há mais espaço para uma concepção do que seria a vida reta. A moralidade se vê confrontada, assim, com a impotência da teoria para determinar o que é certo ou errado, bom ou mau, justo ou injusto, ou, como o próprio Adorno escreveu, não há vida correta na falsa.

Diante dessa negatividade em relação à possibilidade da moral, a atitude, embora aparentemente desoladora, deveria ser outra, pois “quanto mais incerta a práxis se tornou, quanto menos realmente sabemos o que devemos fazer, menos a vida reta nos está incorporada — se é que ela deveria estar incorporada —, de forma que então maior é a urgência em enlaçá-la.” (ADORNO, 2010, p. 12, tradução nossa). Entretanto, se há algo que ainda pode levar os indivíduos a uma forma válida de prática é a insistência na relação que ela possui com a teoria, mesmo porque o próprio ato de pensar é uma forma de agir (ADORNO, 2010, p. 4), como reafirma Adorno em suas aulas. Além disso, essa insistência na teoria seria a própria razão de ser da filosofia moral, cujo sentido estaria:

Em que a problemática das categorias [...], em sentido mais elevado, aquele quando a pergunta sobre a vida reta e a práxis — sem medo ou reservas — finalmente alcança o plano consciência; quando já não se acredita que todo esse processo deveria ser excluído do pensamento teórico em favor da prática (ADORNO, 2010, p. 15, tradução nossa).

Adorno reforça a ideia segundo a qual não se deve atender ao impulso da “praticidade”, mas insistir na teoria como possibilidade de resistência a essa tendência de se deixar levar por objetivos meramente instrumentais. Assim, reafirma a tarefa do intelectual

em intervir por meio da teoria, pois “na atualidade a presença do momento teórico coloca-se, de qualquer forma, como uma necessidade mais elevada e premente” (ADORNO, 2010, p. 16, tradução nossa). Adorno rejeita ainda a posição de quem considera ser a teoria uma forma de pensar isolada, ao defender que a teoria sem um elemento prático:

[...] degenera em um jogo vazio, complacente e irrelevante, ou, o que é ainda pior, torna-se um simples elemento da formação, quer dizer, um fragmento morto do conhecimento que, para nós, espíritos vivos, seres humanos que atuam de forma viva, são completamente sem importância (ADORNO, 2010, p. 16-17, tradução nossa).

A questão se reflete diretamente na postura de Adorno como intelectual e professor. Sua forma de atuar caracterizava-se por fazer teoria comprometendo-se com um pensamento autônomo, fecundo na crítica e suficientemente ousado para ultrapassar seus próprios limites. É por isso que sua filosofia se manifesta de forma negativa, pois visa, intencionalmente, à resistência, a qual, dadas as condições históricas, pode não se efetivar como ação coletiva, mas, pelo menos, como tomada de posição que implica a crítica social, constituindo-se em uma ação política voltada, sobretudo, para a formação da consciência, algo que se constrói tendo como pressuposto a formação cultural (*Bildung*) e também a filosofia. Em outra passagem, Adorno explicita a maneira pela qual a filosofia, em sua dimensão moral, se apresenta, nesse contexto, como resistência à reificação e à dominação:

[...] há situações — e acredito que ainda as vivamos hoje — nas quais se coloca a seguinte contradição, especialmente flagrante: pensar em algo em substituição ao que, efetivamente, poderia ter sido realizado. Por outro lado, coloca-se a novamente

a circunstância segundo a qual essa contradição não pode ser simplesmente ignorada. E quando eu digo a vocês que seria preciso alcançar uma maior consciência das coisas — e a tarefa de uma Filosofia Moral hoje é antes de tudo a construção de tal consciência — é precisamente isso que tenho em mente, ou seja: onde há contradições que, tão estabelecidas, que não podem ser eliminadas por meio de manipulações teóricas ou por construções conceituais, é naquelas que é preciso tornar-se consciente, buscar força para vê-las com clareza, em lugar de, com maior ou menor êxito, eliminá-las por meio de procedimentos “ilógicos” (ADORNO, 2010, p. 21, tradução nossa).

Nesse sentido é que o aforismo “para uma moralidade do pensamento”, das *Mínima Moralia*, estabelece uma exigência moral para o pensamento, que é a de enfrentar as contradições e, ainda que não seja possível resolvê-las, que elas estejam claras, pois assim é por meio delas que mais bem se pode compreender a sociedade em seu movimento. A teoria, na medida em que se torna consciente dessa problemática, já contém em si uma ação de resistência e, nesse sentido, não está desvinculada da prática, possibilitando que o pensamento alcance a consciência dos indivíduos e, talvez assim, permita alguma forma de transformação. É por isso que fazer teoria não é permanecer simplesmente em uma dimensão abstrata, nem se limitar a um polo da relação “teoria-práxis”. A crítica de Adorno à sociedade e aos seus mecanismos de reificação, quando levada às suas últimas consequências, reconhece as limitações que a práxis individual encontra em relação a uma totalidade falsa que se afirma em diferentes instâncias, inclusive nos processos de *des-subjetivação*. Contra tal processo a ser combatido, afirma Adorno, o pensamento seria capaz de resistir ao se impor como reflexão crítica, dialética, acolhedora das contradições que permeiam a sociedade. Marcuse reconhece essa atitude ao dizer que:

[...]Adorno encontrava-se numa situação em que a sociedade existente tinha conseguido sufocar e manipular a tal grau a consciência, manipular de tal maneira as próprias necessidades, que as formas tradicionais de comunicação e, particularmente, as formas tradicionais de transformação do pensamento crítico em prática evidentemente não pareciam mais possíveis. E sua resposta era uma retirada, uma retirada temporária para — digo isso com tranquilidade — o pensamento puro (e com pensamento puro estou pensado em pensamento sem concessões), mas apenas para pouco a pouco, e tão eficazmente quanto possível, desenvolver novamente a consciência das mudanças necessárias e, assim, preparar a mudança necessária (MARCUSE, 1999, p. 104).

Assumir que o próprio pensamento possa estar vinculado à dominação, que é necessário um esforço para impulsioná-lo para além de suas próprias limitações e para evitar que ele reproduza a estrutura da sociedade é um posicionamento teórico que exige do intelectual um determinado modo de pensar, de desenvolver e expor seus argumentos. Disso decorre a importância atribuída por Adorno tanto ao objeto de sua reflexão quanto ao modo como ele deveria ser exposto, mostrando a imanência entre forma e conteúdo e a possibilidade de que, assim, o pensamento se oponha à reificação. Como afirma Hohendahl,

[...] o ensaio de Adorno sobre o ensaio — um *salto mortale* performativo — deve ser muito seriamente considerado; ele aborda o papel e função da intervenção crítica, ou seja, a questão do intelectual. Certamente, Adorno, ao usar a forma do ensaio para sua discussão, está plenamente consciente das implicações para sua própria posição — o fato de que ele escreve como um intelectual sobre a tarefa do intelectual (HOHENDAHL, 1997, p. 223, tradução nossa).

O ensaio se torna o modo expressivo pelo qual o intelectual intervém na realidade, uma vez que tal forma, oposta à maneira

tradicional de se argumentar em filosofia, constituiria uma resistência ao pensamento identificante. Isso não significa que lhe falte rigor, mesmo porque para Adorno a atividade intelectual não deve ceder à pressão de superficialidade teórica ou de “facilitação”, ao contrário, ele insiste no cuidado com o tratamento conceitual rigoroso. Essa insistência no exercício intelectual revela uma esperança de que a própria realidade possa ser mais bem compreendida, inclusive e principalmente em suas contradições e, conseqüentemente, que se consiga agir de forma não apenas apropriada frente a ela, mas com fins em sua superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O posicionamento de Adorno sugere que a filosofia se entrelaça com a práxis de modo tenso, pois sendo uma atividade conceitual, necessariamente distancia-se da realidade. Por outro lado, é essa mesma realidade que alimenta o pensamento, conferindo-lhe o conteúdo sobre o qual irá se debruçar. Além disso, o trabalho intelectual, diferentemente de outras áreas de conhecimento, não faz emergir seu valor quando medido a partir de critérios imediatistas. Para se tornar relevante não pode se render às exigências dessa mesma sociedade que critica, transformando-se em algo que possa ser remetido imediatamente à prática. Conservar-se como atividade voltada ao espírito, rigorosa no uso dos conceitos para que seja possível pensar a realidade de forma mediada, seria, então, algo fundamenta à filosofia. Em *Minima Moralia*, Adorno afirma que:

[...] o intelectual, ainda mais quando visto como filósofo, está apartado da prática material: o desgosto com ela o impeliu a tratar das chamadas coisas do espírito. Mas a prática material não é apenas o pressuposto da sua própria existência como também está no fundamento do mundo que cumpre ao seu trabalho criticar. Se nada conhece da base, perde de vista o alvo. Cabe-lhe escolher

entre se informar ou voltar as costas para o odiado. Informando-se, ele faz violência a si mesmo, pensa sempre contra seus impulsos e ainda por cima corre o risco de se tornar tão ordinário quanto aquilo de que trata, pois a economia não tolera brincadeiras, e mesmo para simplesmente entendê-la é preciso “pensar economicamente”. Por outro lado, se não aceita isso, então ele toma como absoluto o seu espírito, que só se formou no contato com a realidade econômica da relação abstrata de troca não poderia tornar-se espírito senão ao conhecer seu próprio condicionamento (ADORNO, 2008, p. 128).

Ao intelectual se apresenta, assim, um desafio de uma atitude reflexiva com a práxis. Nesse contexto, pode-se pensar na figura de Adorno como alguém que valoriza a teoria e reconhece a impossibilidade de que ela seja traduzida imediatamente em termos práticos. Contudo, é também sua própria teoria que não o deixa ignorar a realidade, exigindo posicionamentos públicos em relação a questões que necessitam de argumentação e esclarecimento. O intelectual, portanto, ao lidar com conceitos, não se desvincula totalmente da prática, a qual está presente em seu pensamento como impulso que procura, de alguma forma, dar materialidade às contradições da sociedade por meio da teoria.

Esse intelectual ao qual Adorno se reporta, porém, não é, claramente, aquele que realiza sua atividade nos moldes tradicionais, e sim o sujeito que respeita seu objeto e o apreende por meio de categorias dialéticas e críticas. Afinal, “a mediação dialética não é o recurso ao abstrato, mas o processo de dissolução do concreto em si” (ADORNO, 2008, p. 70), de tal modo que o intelectual que pensa dialeticamente conseguiria trazer para si e incorporar o objeto de sua reflexão, precisamente porque não se coloca separado dele, mas compreende a si mesmo como consciência indissociável da matéria de seu pensamento, ou seja, se assume como sujeito e, ao mesmo tempo, objeto do próprio refletir. Para Adorno, “o conhecimento só consegue ampliar

horizontes onde ele persiste no singular até que na sua insistência se dissolve o isolamento” (ADORNO, 2008, p. 69). Isso ocorre porque a reflexão à qual se refere tem um caráter formativo que modifica a experiência do indivíduo com a realidade, ampliando a compreensão que ele tem sobre ela. Pensar, portanto, se constitui em uma atividade formativa que pode modificar o sujeito e, ao alcançar também a esfera pública, transforma-se em um modo de intervenção na realidade.

Referências

ADORNO, Theodor W. Theorie der Halbbildung. In: _____. **Gesellschaftstheorie und Kulturkritik**. 2. ed. Frankfurt: Suhrkamp, 1981. p. 66-94.

ADORNO, Theodor W. A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. Tradução: Gabriel Cohn. **Lua Nova**, São Paulo, n. 60, 2003. p. 131-139.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução: Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

ADORNO, Theodor W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Probleme der Moralphilosophie**. Frankfurt: Suhrkamp, 2010.

BOWIE, Andrew. **Adorno and the Ends of Philosophy**. Cambridge: Polity Press, 2013.

HABERMAS, Jürgen. Ein philosophierender Intellektueller. *In: Über Theodor Adorno*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968.

HOHENDAHL, Peter Uwe. The Scholar, the Intellectual, and the Essay: Weber, Lukács, Adorno, and Postwar Germany. *The German Quarterly*. Summer. v. 70, n. 3, p. 217-232, 1997.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 11-28.

MARCUSE, Herbert; ADORNO, Theodor W. As últimas cartas. *In: LOUREIRO, Isabel (org.). Herbert Marcuse: a grande recusa hoje*. Petrópolis: Vozes, 1999.

A experiência ética e estética em educação e linguagens: reflexões a partir da excitada sociedade do espetáculo

Robson Loureiro

INTRODUÇÃO

O presente artigo tece considerações sobre o lugar que ocupa os meios imagético-eletrônicos na experiência da constituição do sujeito ético e sua relação com a dimensão estética da existência. Problematisa o fenômeno relativo à força que a indústria cultural hegemônica exerce na formação ético-estética; põe em destaque as contribuições de autores que anteciparam esse debate, em especial Adorno e Horkheimer (1985), Walter Benjamin, Vilém Flusser (1983; 1985), Guy Debord (1997) e Christoph Türcke (2010). A partir do conceito de *pós-história*, de Flusser (1983), defende-se a tese de que a ética e a estética são expressões de faculdades humanas complementares, mas,

na excitada sociedade (TÜRCKE, 2010) do espetáculo — que é o contexto da pós-história — a ética tende a ficar subsumida ao esteticismo programado pelos engenheiros de produção, gerentes e operadores da indústria cultural hegemônica e, com isso, a própria experiência estética é empobrecida.

Toda e qualquer formação necessita de uma fundamentação, de uma base. Não é diferente com a educação ética e estética. Não por acaso, a sociedade moderna instituiu a escola como espaço e tempo apropriados para realizar uma mais bem qualificada inserção dos indivíduos na coletividade. Por sua vez, a escolarização básica representa um momento privilegiado no processo de apropriação das diversas facetas do patrimônio cultural necessário àquela inclusão social, que também prevê a constituição do indivíduo eticamente responsável (CHAUÍ, 2000) e, na base da educação desse sujeito ético está a formação da/para a sensibilidade. Isso porque, quando se faz referência à qualificada socialização do sujeito, tem-se em conta aquelas condições básicas (liberdade) para a realização de escolhas e opções que coloquem em xeque a pragmática lógica do sistema de trocas. Isso tem, em certa medida, vínculo direto com a educação estética.

Em linhas gerais, o senso comum tende a considerar ética como sinônimo de moral. Não obstante, a palavra tem origem, do grego, no vocábulo *ethos*, e originalmente tinha o sentido de morada, lugar em que se vive, e depois passou a significar caráter, modo de ser que cada indivíduo adquire ao longo da vida. Já o termo moral advém do latim, *mores* cujo significado original era “costume” e depois passou a significar modo de ser, caráter. Ambas as palavras têm um sentido quase idêntico. Por sua vez, no contexto acadêmico, o termo “ética” mantém vínculo com a filosofia moral. É um campo do conhecimento filosófico no qual se propõe a fazer a reflexão sobre a dimensão da ação humana, e a “moral” denota os diferentes códigos morais concretos. Ao menos em tese, a moral responde à pergunta “o que devemos fazer?” e a ética, “Por que devemos?”.

A ética não se identifica com nenhum código moral, mas nem por isso ela é uma atividade neutra em face dos diferentes códigos, pois ela toma como imperativo, justamente a crítica dos costumes morais. A ética pode manifestar uma tripla função: 1) esclarecer o que é a moral e seus traços específicos; 2) fundamentar a moralidade, ou seja, procurar averiguar quais são as razões que conferem sentido ao esforço dos seres humanos viverem moralmente; 3) aplicar aos diferentes âmbitos da vida os resultados obtidos pelo esclarecimento e pelo fundamento da moralidade, de maneira que se adote uma moral crítica em vez da subserviência a um código.

Há sempre uma tendência de a moral dogmatizar seus códigos. Ao contrário, o que se espera da ética, é que nela prevaleça a crítica pautada em argumentos. Por certo, a exigência por argumentação afasta qualquer tipo de totalitarismo. Este é contrário a qualquer tipo de debate público pautado no confronto argumentativo de ideias. Não obstante, parece ser totalitário o dogmatismo da mera autoridade, das especulações, do sensacionalismo marcado por efusões dramáticas e metafóricas.

A atividade filosófica é, antes de tudo, a capacidade imanente que, ao menos em tese os humanos da espécie sapiens têm de refletir sobre tudo que deriva da nossa inescapável condição de seres livres. Isso mesmo. Faz algum tempo que o *homo sapiens* passou a ser um escravo da sua condição de ser livre: livre do condicionamento das determinações da natureza e ávido pela prisão que nos condiciona ao exercício da argumentação criteriosa, radical e de conjunto. Porque somos seres de linguagem, nossa lida com o mundo não é apenas imediata, mas mediada. E, no caso da filosofia, é por meio do conceito (que é e não é a realidade, sequer uma representação fidedigna do real) que encontramos essa possibilidade de pôr em xeque o mundo e a nós mesmos. Este é o modo de proceder da filosofia moral, bem como da estética. Paradoxalmente, nossa condição de ser livres (dos condicionamentos da natureza), em particular no caso da ética, põe-nos em uma situação de dependência de tudo aquilo que

não é determinação natural. Ainda que por caminhos distintos, há, sim, sempre, um encontro entre a ética e a estética.

Se a estética pode ser entendida como percepção imediata da realidade por meio/a partir dos sentidos — audição, visão, olfato, tato, paladar, é possível defender a hipótese de que os sentidos danificados têm mais chances de propiciar pobres e danificadas opções éticas e estéticas. O que, a rigor, não se trata de uma equação matemática cujo resultado deve, necessariamente, ser sempre o mesmo. Ou seja, uma rica e ampliada experiência (*Erfahrung*) estética não é garantia de escolhas eticamente responsáveis, mais humanas. Seriam se por acaso a experiência sensível permitisse desafiar o emblemático lema da inclusão afirmativa na sociedade de trocas. A liberdade, em face dos ditames da natureza não significa liberdade em face das determinações histórico-sociais, em especial a produção da alienação. De tal forma que a estética não se constitui em uma fuga das discussões “sérias”. Não há como escapar do debate sobre a ética, a moral, a política, a verdade, a ideologia. Na Carta II d’ *A educação estética do homem*, Schiller (1994, p. 26), considera que “[...] a arte é filha da liberdade e quer ser ligada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria [...] para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade”.

Há certa ironia, no ressurgimento da estética, como disciplina curricular dos cursos de filosofia, na Era Moderna. Ela ressurgiu justamente no século do movimento Iluminista, momento no qual diversos filósofos se deparam com questões relativas ao gosto, à subjetividade, ao indivíduo e sua relação com as artes. A ênfase maior talvez recaia na publicação do livro *Aesthesis*, de Alexander von Baumgarten. A estética, por sua vez, pode ser compreendida como uma área de estudos da filosofia que se debruça sobre fenômenos que são discutidos a partir, mas não apenas, de conceitos específicos, tais como juízo de gosto, belo, feio, sublime, harmônico, expressão, forma, textura, percepção, sentimento.

Com efeito, além de irônico, paradoxalmente a estética retomou seu *status* de disciplina filosófica, em pleno século das “Luzes”, auge do movimento Iluminista, cujo discurso centrava-se na defesa da razão em detrimento do dogma religioso. Não obstante, para Baumgarten a estética tem a ver com a teoria das artes liberais e, portanto, uma gnosiologia inferior; uma espécie de arte do pensar de modo belo: é a ciência do conhecimento sensitivo. O análogo feminino da razão (EAGLETON, 1993).

Outro aspecto irônico, do ressurgimento da disciplina estética, é que ao mesmo tempo em que ela diz respeito mais diretamente ao corpo e suas sensações mais mundanas, dos afetos e das aversões, da dimensão mais biológica e animal da vida humana, em pleno século do Iluminismo, com a defesa da liberdade, Eagleton (*op. cit.*) ressalva que naquele contexto (1750), do renascer da estética, formas de repressão do corpo, das pulsões, dos desejos etc., eram comuns nas principais monarquias europeias. Talvez, não por acaso, para Baumgarten, sendo a estética uma espécie de análogo feminino da razão, as monarquias semimedievais descobriram como coibir revoltas a partir justamente daquele conhecimento que surgia como proposta aparente de sublevação contra a ordem repressora. Os instintos, os afetos e o movimento corporal necessitavam ser “adestrados”, “educados”, disciplinados de tal forma que o feminino da razão pudesse ser regulado e a sociedade emergente se reproduzir de forma controlada (EAGLETON, 1993). Nas palavras desse autor:

A distinção que o termo “estética” perfaz inicialmente, em meados do século XVIII, não é aquela entre “arte” e “vida”, mas entre o material e o imaterial: entre coisas e pensamentos, sensações e ideias; entre o que está ligado à nossa vida como seres criados opondo-se ao que leva uma espécie de existência sombria nos recessos da mente. É como se a filosofia acordasse subitamente para o fato de que há um território denso e crescendo para além de seus limites, e que ameaça fugir inteiramente à sua influência.

Este território é nada mais do que a totalidade da nossa vida sensível — o movimento de nossos afetos e aversões, de como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, tudo aquilo enfim que se enraíza no olhar e nas vísceras e tudo o que emerge de nossa mais banal inserção biológica no mundo. A estética concerne a essa mais grosseira e palpável dimensão do humano que a filosofia pós-cartesiana, por um curioso lapso de atenção, conseguiu, de alguma forma, ignorar. Ela representa assim os primeiros tremores de um materialismo primitivo — de uma longa e inarticulada rebelião do corpo contra a tirania do teórico (EAGLETON, 1993, p. 17).

Este é o contexto da modernidade capitalista, que se caracterizou pela dissociação ou especialização do conhecimento, da política, do desejo (gosto) e quando a arte tendeu a se autonomizar do cognitivo, do ético — calcado nos dogmas morais da Igreja — e do político — fundamentado na ideia de que os súditos em nada teriam que se meter com os rumos da comunidade, pois isso ficava a cargo da nobreza, do clero, da aristocracia, da monarquia. É nesse sentido que se tornou autônoma “[...] ao se integrar ao modo capitalista de produção. Quando a arte se torna uma mercadoria, ela se liberta de suas funções sociais tradicionais no interior da igreja, do tribunal ou do estado, ganhando a liberdade anônima no mercado” (EAGLETON, 1993, p. 265).

Na modernidade, a arte para a burguesia estaria supostamente desvinculada de um público específico, desde que o apreciador também dispusesse de recursos econômicos para comprá-la. Ao menos em tese, ela não existia para nada e para ninguém em especial. A arte passou a existir para si mesma. No entanto, sua independência (autonomia), frente ao monarca, ao clero e à nobreza, significou que foi engolida pela produção de mercadorias (EAGLETON, 1993).

Em linhas gerais, Eagleton (1993) considera que há uma versatilidade no conceito de estética, que, como visto, ela tem a ver

com a experiência corporal, como algo não funcional. Para o autor, a definição de estética continua indeterminada e isso possibilita um amplo leque de questões que aparentemente nada têm a ver com o conceito, dentre elas: liberdade e legalidade; espontaneidade e necessidade; autodeterminação, autonomia, particularidade e universalidade, dentre outras. A estética é uma categoria que assume uma importância no pensamento moderno porque ao se falar de arte ela faz referência, também, a essas outras questões, que se encontram no centro da luta da classe média pela hegemonia política (EAGLETON, 1993, p. 8).

Em última análise, a construção da moderna noção do estético é inseparável da constituição das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna. Na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social. É em função disso, e não de um súbito despertar de homens e mulheres para o valor superior da poesia e da pintura, que a estética assumiu esse papel tão importante na herança intelectual do presente. Portanto, para o autor, quando compreendida por esse prisma, a estética propõe um desafio e uma alternativa às formas ideológicas dominantes (EAGLETON, 1993).

Passados alguns séculos, desde aquele momento que reintroduziu a estética e a elevou ao status de disciplina filosófica, o avanço da dimensão tecnocientífica desencadeou uma série de transformações na base produtiva da existência coletiva. Em síntese, essa nova era teria como característica básica a exacerbação da produção imagética, ao ponto de inúmeros autores denominarem o contexto contemporâneo de *sociedade pós-histórica* (FLUSSER, 1985); *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997); *sociedade excitada* (TÜRCKE, 2010). É a partir dessas caracterizações que nesse artigo se deseja pensar a relação entre ética e estética, justamente no âmbito da pós-histórica excitada sociedade do espetáculo, dominada pela produção, distribuição e consumo ininterruptos de imagens que contribuem e são as principais responsáveis pelo processo de constituição de faculdades fundamentais para a formação do indivíduo ética e esteticamente responsável.

SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E EXPERIÊNCIA ÉTICO-ESTÉTICA

Não é o passado literal que nos governa, a não ser, possivelmente, em um sentido biológico. São as imagens do passado. Estas são, com frequência, tão altamente estruturadas e seletivas quanto os mitos. As imagens e sínteses mentais do passado são impressas, quase à maneira da informação genética, em nossa sensibilidade. Cada nova era histórica se espelha na imagem e na mitologia ativa de seu passado ou de um passado emprestado de outras culturas (STEINER, 1971, p. 13).

Na história do processo de hominização, em relação às outras espécies de homínídeos, o *homo sapiens* se destacou em função da fala articulada e complexa. E é ela quem supostamente cria as condições de possibilidades de o humano ser capaz de compartilhar, e ao mesmo tempo abstrair e superar o mundo da vida, o ordinário da existência. Em um exercício teórico-hipotético, *pode-se sugerir que a descoberta do fogo e da sua luz que passou a iluminar a escuridão da noite, é que permitiu, aos primeiros homínídeos (*homo ergaster*, há mais de um milhão de anos), que dominaram o fogo, a uma espécie de primeiro desencantamento do mundo. Desencantamento que, contraditoriamente, produziu um encantamento ainda maior. A luz das tochas acesas, no meio da escuridão noturna propiciou o início da projeção de um universo simbólico retratado na parede das cavernas, por exemplo. Nestas é possível “assistir” a imagens que dizem respeito à vida ordinária do trabalho, do esforço da labuta cooperada, organizada de forma coletiva que exige o empreendimento da caça, das longas caminhadas migratórias etc. Essas imagens, que saiam do mundo que efetivamente existe, tornaram-se registros de parcela considerável de grupos humanos, em especial os *homo sapiens*. Pinturas que podem muito bem ter sido a expressão de uma imaginação que teve início com o surgimento da linguagem falada, provavelmente*

por volta de trezentos mil anos (GIBBONS, 2017). Se elas antecederam ao surgimento da linguagem falada, só fez enriquecê-la; e *vice-versa*. Desde então, vivemos em um mundo povoado de imagens. Atualmente, talvez mais do que em qualquer outro período da história, a forma como apreendemos *o que está no nosso entorno*, a nossa relação com o mundo tem se dado, com raras exceções, pela mediação de imagens, em especial a imagem técnico-digital ou eletrônica.

É como se vivêssemos em uma espécie de totalitarismo do visual. Cartazes, painéis publicitários de rua, publicidade comercial, imagens na televisão, que repetem as do *Youtube*, que reproduzem as do cinema, que circulam no *Facebook*, no *Instagram* etc. Fotografias animadas (em aparente movimento), ou não. Uma espécie de convergência dos meios de comunicação de massa. A cada instante um clique; a cada momento milhares e milhares de imagens são aparentemente assimiladas sob nosso olhar embotado, extasiado. Imagens que de tão velozes, na maior parte das vezes não cumprem aquele velho, horrendo e enganador chavão do clichê: uma imagem vale mais que mil palavras.

Portanto, a partir de uma tópica análise das características da sociedade atual, pode-se inferir que esta tem sido sobrecarregada por estímulos sonoros e visuais facilmente acessíveis por meio de dispositivos eletrônicos disponíveis à grande massa da população. Isso, na concepção de alguns, representaria uma forma de democracia cultural. O fenômeno se apresenta como democrático. Contudo, o que há, sim, é uma forte, organizada e mundializada indústria do entretenimento sempre alerta para que seus produtos atinjam, seduzam, estimulem e excitam o público consumidor. Este, por sua vez, assiste, ouve, consome aqueles produtos quase sempre de forma passiva. Dificilmente lhe é permitido produzir, expressar-se esteticamente a partir de algo que não seja mediado pelos cânones da indústria cultural. Esta, por sua vez, é responsável pela insistente e zelosa tentativa de formatação do juízo de gosto de cada cidadão cliente. Em outros termos, os inúmeros operadores, engenheiros, publicitários e gerentes desse

mercado/indústria da cultura, têm como meta não apenas a obtenção de lucro para suas empresas, mas, explícita ou implicitamente de tudo fazem para padronizarem a experiência estética e ética dos indivíduos. Em uma sociedade com esta característica, ao invés de indivíduos livres e autônomos, impera a heteronomia.

Em última análise, o que persiste, no contexto atual, é a corrida pelo *gozo egóico* diuturnamente estimulado, mas, dificilmente alcançado. O hedonismo contemporâneo carrega consigo a razão instrumental da pragmática sociedade fundada na lógica da troca: de mercadorias. Não por acaso, a sociedade contemporânea é a sociedade do espetáculo. Este, por sua vez, *é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem*. Nas palavras de Debord (1997): “A sociedade que se baseia na indústria moderna não fortuita ou superficialmente espetacular, é fundamentalmente *espetaculosa*. No espetáculo, imagem da economia reinante, o fim não é nada, o desenrolar é tudo. O espetáculo não deseja chegar a nada que não seja ele mesmo” (DEBORD, 1997, p. 17).

Na sociedade do espetáculo, onde a indústria cultural administra e formata a sensibilidade, o espetáculo, paradoxalmente, “[...] não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). Nessa *sociedade do espetáculo*, o mundo da visão passa a ser uma terrível visão especular e invertida do mundo onde “O Todo é o não verdadeiro” (ADORNO, 1993), ou, “No mundo realmente invertido, a verdade é um momento do que é falso” (DEBORD, 1997, p. 16).

Para Debord (1997, p. 13), a existência, nas sociedades onde reinam as modernas condições de produção, resume-se a uma imensa acumulação de *espetáculos*, pois toda experiência vivida diretamente tornou-se uma representação. Nosso mundo, alerta Debord, especializou-se cada vez mais na produção incessante de imagens autonomizadas, como se tivessem vida própria e se autorreproduzissem por si mesmas. Por isso o espetáculo, em geral, é a inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo.

A heterônoma sociedade do espetáculo é narcísica e os indivíduos são quase integralmente tutelados. A existência, no ordinário e comedido dia a dia, tem-se esvaziada qualquer manifestação de singularidade. O discurso que impera é que tudo passa a ser uma assinatura coletiva, quando, a rigor, a assinatura, e a própria obra — conteúdo e forma — já são previamente fabricados. A esfera pública vive em uma espécie de entorpecimento excitativo que dificulta perceber o astuto procedimento dos engenheiros de produção da indústria cultural. A padronização massificada dos afetos, da experiência sensível socialmente produzida implica a mais elevada forma de servidão voluntária promovida pela fantasmagoria imagética veiculada pelos inúmeros dispositivos dos *meios imagético-eletrônicos*, que administram a disciplina, controlam os desejos e cooptam as intenções de resistência: negação determinada à cultura afirmativa da ordem estabelecida.

A representação imagética tende a ser concebida como a própria realidade, ou, no máximo, um prolongamento dela. A inversão é simples: só é, só *existe*, aquilo que aparece nas telas dos diversos dispositivos imagético-eletrônicos disponíveis. Isso não quer dizer que não mais exista o verdadeiro e o falso. Nesse contexto, o verdadeiro é o registro de um instante daquilo que é o seu contrário (DEBORD, 1997). O que não é consumido como imagem inexistente. Na sociedade do espetáculo, a indústria cultural é, paradoxalmente, a principal fábrica de fantasias e memórias. Os meios disponíveis (cinema, televisão, celulares, *tablets*, etc.) são o espelho que reflete/orienta do que se deve gostar, desejar, o que se deve *ser*, sentir, pensar, fazer. A energia pulsional é elevada, diminuída ou deletada conforme a valoração direcionada das imagens especulares que criam desejos, e “A subjetividade subordina-se ao espetáculo de maneira radical” (KEHL, 2005, p. 245).

O recrudescimento da disponibilidade e acesso a imagens e sons não tem significado uma sociedade ética e esteticamente mais bem formada. Tem havido, cada vez mais, uma exponencial escala

de danificação e rebaixamento das possibilidades de humanização, reflexo da pseudodemocratização dos bens simbólicos. A contradição desponta no fato de que há um hiato nessa relação. De um lado, há grandes massas de consumidores de imagens e sons, dos produtos da indústria cultural. Um público ávido e nanometricamente impulsionado e excitado a desejar sempre mais, pois os engenheiros de produção, gerentes e operadores dos dispositivos pulsionais do mercado (cultural) têm como função básica produzir e reproduzir a *pulsão esquizofrênica* que motiva, estimula, mas, em hipótese alguma tem como escopo saciar o desejo formatado no consumidor. A sociedade excitada (TÜRCKE, 2010) exige cada vez mais doses elevadas de sensações artificiais que produzam conexões sinápticas que deem a ilusão de liberdade, leveza, poder, felicidade: o sujeito esteticamente onnipotente, hedonisticamente hipertrofiado e eticamente atrofiado.

SER É SER PERCEBIDO... NA ESFERA PÚBLICA *ON-LINE* (?)

Por outro lado, por mais que a maioria das sociedades contemporâneas, ao menos aquelas inseridas e adeptas da lógica do mercado, tendam à valorização dos meios de formação do sujeito esteticamente desejante, em contraposição ao indivíduo *eticamente responsável* (CHAUÍ, 2000); por mais que o aparecer valha mais que o ser, ou que os discursos hegemônicos em determinados círculos acadêmicos tendam a enaltecer e valorizar a estética em detrimento da ética — esteticismo da realidade —, parte considerável da comunidade educacional parece não se dar conta dessa realidade. Aliás, esse discurso não circula em qualquer ambiente. Ele é pouco, ou quase nada incorporado pelo conjunto do corpo docente que dinamiza os processos escolares. Os poucos professores da educação básica que têm acesso a essa discussão, nem sempre conseguem elevá-la ao nível de uma reflexão mais bem elaborada que permita perceber a necessária apropriação, o imprescindível diálogo e sua aproximação com as questões formativas.

Assim, por mais que o discurso e a realidade enalteçam o estético em detrimento do ético, contraditoriamente, os operadores da escola contemporânea ainda carecem de uma educação dos sentidos (formação *da/para* a sensibilidade). Uma formação que vá além do estímulo e desenvolvimento de um *receptor/fruidor* crítico capaz de compreender as determinações sociais que subjazem à lógica da indústria cultural. O escopo, em última análise, é que cada um, se assim desejar, tenha as condições objetivas e subjetivas de ser um criador/ produtor de cultura. Mas, é preciso enfatizar: uma cultura que não seja vassala da sociedade do espetáculo. Ou seja, o que aqui se defende é uma ética e uma estética negativa. Isso requer uma atenção especial em relação à formação crítica da sensibilidade e tem a ver com as relações que se estabelece entre o patrimônio cultural e a constituição da própria condição humana: da contradição interna ao processo civilizatório. Contudo, até que ponto o campo educacional tem, ou não, o direito de intervir nessa especificidade? Ou será que se deve deixar que as “leis invisíveis” do mercado sejam as únicas responsáveis pela formação ética, do juízo de gosto, da dimensão sensível, da experiência estética dos indivíduos?

Se processos educativos demandam um projeto educacional com abrangência local, regional, nacional, mais justo seria que a inclusão de aspectos relacionados à experiência estética fosse mais valorizada, em especial a disciplina voltada especificamente para o ensino da arte, ou mesmo a reflexão (filosofia) sobre a experiência estética. Mas, no que se refere ao campo de formação dos professores e professoras, independente da área, essa discussão bem que poderia atravessar todo período formativo da licenciatura.

Há estudos suficientes sobre essa temática e a maioria considera que o exercício de reflexão teórica, por meio das diversas e significativas expressões artístico-culturais, pode criar aquelas condições de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da dimensão criativa; estimular e ampliar aspectos cognitivos, lógico-matemáticos vinculados ao trabalho realizado em determinados campos da ciência,

assim como despertar um mais bem elaborado *sensu ético*. Alexandrino (2009) aponta significativas evidências que corroboram a importância da relação dos alunos com a arte. Esta incentiva aqueles que não foram estimulados por (outras) alternativas ou estratégias educativo-pedagógicas e que muitas vezes representa a única razão de eles permanecerem na escola.

O contato com as artes (literatura, cinema, artes plásticas, música, fotografia dança etc.) também pode modificar o ambiente escolar de forma a torná-lo mais sensível às novas descobertas e desafios que permeiam a cultura como um todo. O fazer arte, propriamente, tende a desenvolver múltiplas habilidades e capacidades cognosensitivas vinculadas à análise e interpretação de fenômenos que transcendem a dimensão artística.

Contudo, quando em uma discussão relativa à educação *para as artes ou por meio das artes*, ou mesmo a formação estética *da/para* a sensibilidade, é quase que imediato se lançar mão do conceito de criatividade. Por certo, fazer arte exige criatividade e o exercício artístico é um dos meios mais eficientes para o reconhecimento e desenvolvimento da criatividade. Pesquisas, como a de Duarte Jr. (2005), alertam para o fato de que o pensamento criativo e construtivo está diretamente relacionado com alto senso crítico e alto teor imaginativo.

Não obstante, o problema aparece quando o discurso pedagógico dissemina a tese de que a única forma de estimular o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da fantasia é por meio da arte ou do ensino *da/para* a arte. É certo que durante séculos, a civilização ocidental enalteceu processos formativos calcados em procedimentos lógico-matemáticos, afins a uma racionalidade mais técnica e pragmática. O que, sem dúvida, diz respeito a uma cultura cuja necessidade básica esteve voltada, em certa medida, para relações instrumentais, do indivíduo com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Tais relações, por sua vez, ao invés de se constituírem em um momento específico da história, acabaram por se tornar a expressão quase que

hegemônica na conformação da existência, quer seja na sua forma privada ou pública, na maioria das sociedades contemporâneas.

A história está repleta de culturas que enaltecem a dimensão artística e sensível dos indivíduos na relação entre si e com a natureza. A ideia e a procura por formas mais harmônicas, simétricas, bem como o desenvolvimento de técnicas apropriadas para a mimese da beleza encantatória da natureza, talvez tenha permitido o surgimento da faculdade sensível que acompanha todo e qualquer *homo sapiens*, ou mesmo alguma outra espécie anterior. Na tentativa de imitar e *tornar-se um* com a natureza, a imaginação pode ter sido a fagulha que desencadeou todo o processo de criação da cultura e, de alguma forma ela sempre esteve presente nas atividades artísticas, desde as primeiras pinturas rupestres deixadas pelos primeiros hominídeos modernos, até os dias atuais.

Nas suas origens, a arte quase sempre esteve vinculada aos rituais sagrados, aos encantamentos, às experiências oníricas. Em várias culturas antigas o artista era visto como um representante ou um possuído pelos deuses. Da fantasia, povoada de seres sobrenaturais, emana o desejo de se controlar determinados aspectos, ou mesmo chegar perto da perfeição da natureza. Para tanto, ainda hoje comunidades autóctones, herdeiras dessas práticas ancestrais, buscam alcançar o clímax da espiritualidade por meio de experiências alucinatórias proporcionadas pela extração de substâncias encontradas nas raízes e folhas de determinadas plantas. A finalidade, além do controle da natureza, sempre fora ampliar o contato com os deuses e, ao entrar no “mundo do além”, descobrir seus segredos, em particular a fonte da beleza, da harmonia, da ordem, da simetria das formas (FURST, 1973).

Indícios arqueológicos sugerem que os dispositivos alucinatórios fazem parte da gênese das culturas mais antigas. Nelas, poucos integrantes tinham o direito de usufruir da experiência alucinatória que, em tese, os aproximava de Deus, ou dos deuses. Ao dela retornarem, sentiam-se mais criativos, imaginativos e mais aptos para desenvolverem suas habilidades em prol da comunidade.

A pintura, a escultura, os artefatos produzidos não apenas tentavam mimetizar a natureza objetiva, mas, em especial os espíritos só podiam ser acessados por meio dos rituais com muita dança, música e bebida alucinógena. A expressão artística, portanto, parece ter nascido *pari passu* com a expressividade mítica e místico-religiosa. A fartura nas caçadas, nas colheitas, bem como chuvas na medida e na época certas são significadas no fetichismo expresso na pintura, na escultura, no correto emprego e entonação dos sons e palavras evocadas nos rituais míticos. A ideia do sagrado, da crença em um mundo do além, bem como a tentativa de contato com esse *universo paralelo* parecem constituir um registro emblemático na história da arte e dos artistas (FURST, 1973).

Não obstante, o estar *fora de si* parece ser uma atividade corrente nas sociedades excitadas contemporâneas, com seu excessivo consumo de substâncias psicotrópicas — álcool, cocaína, *canabis sativa*, heroína, ópio, lexotan, ritalina, televisão, celular (redes sociais *on-line*) etc. —, mas, não mais com a finalidade de reconstituir ou aproximar-se do sublime, da ordem do cosmos por meio de um processo mimético fetichista típico dos rituais mágicos repletos de danças, cânticos e sacrifícios aos deuses, tampouco contribuir para uma vida mais plena e farta de possibilidades de ampliação da existência, para o conjunto da comunidade.

Na época das sociedades tradicionais, ainda não dominadas pelo desencantamento, o sagrado era uma experiência coletiva fundada na difícil arte da experiência (*Erfahrung*) de contar estória, de narrar. Segundo Benjamin (1994) isso estava vinculado à tradição que ainda preservava o fazer artesanal. Com o capitalismo, as coisas ganharam massa. Tudo passou a ser produzido de forma cada vez mais fragmentada, em uma velocidade que dificulta aquela relação que o sujeito/trabalhador tinha consigo e com o outro, quando prevalecia a atividade pré-industrial. Com o avanço da sociedade capitalista surgiram diversos “dispositivos” de intervenção no âmbito da cultura e a indústria cultural fundou as bases da dinâmica da atual excitada sociedade do espetáculo.

Para acompanhar a produção mundializada e espetacular de imagens, forma-se o imperativo categórico da produção ininterrupta de emissão de informações imagético-eletrônicas, mas é quase nula a preocupação sobre o domínio do registro, da gravação daquelas informações. A aparência de muita memória, nada mais é do que uma realidade com memórias formatadas. O acesso ao conteúdo é esporádico, pois requer mecanismos supostamente simples. Mas, não é o mesmo que pegar a caixa de fotografias e folheá-las junto com membros da família e amigos. Com efeito, pode-se distraidamente perguntar: aonde está o conteúdo das fitas de videocassete que não foram digitalizadas e cujas informações imagéticas são passadas para o CD? Aonde estão as informações imagéticas armazenadas nos disquetes que não foram digitalizadas nos CDs? E os CDs, estão com seus dias contados? Aonde estão os registros fotográficos da “geração celular” com câmera embutida. No caso do disco de vinil, em alguns mercados ele já retornou com força. Mas, dificilmente a fita cassete retorna; tampouco o videocassete, o disquete. No aspecto mercadológico, parece mesmo que os CDs estão em vias de extinção. As informações imagéticas neles contidas também. Tudo vai virar *cloud*. A realidade vai ceder lugar a uma nuvem global?

Pensar em sistemas de registro/gravação requer pensar nos aparatos de transmissão. A indústria cultural soube muito bem, a partir de Hollywood, elevar o status da imagem imaginada na *Ilíada* e na *Odisseia* de Homero; do imaginário religioso da Idade Média; do romance e dos folhetins da época moderna e contemporânea.

A partir de uma reflexão embrionária sobre os aspectos relacionados ao processo de constituição da memória e da fantasia no contexto cultural contemporâneo, caracterizado pela excessiva produção e exibição de imagens (LOUREIRO, 2015), é possível considerar que esse debate está direta e dialeticamente relacionado à formação ética (capacidade de refletir criticamente sobre a moral, as normas sociais, o comportamento responsável) e a formação estética (condição que se

adquire, por meio da educação, de estabelecer uma relação crítica com tudo que diz respeito à percepção da realidade por meio dos sentidos). Com efeito, como já anunciado, a tendência atual tem sido enaltecer a *hipervisualidade* das *imagens técnicas* (FLUSSER, 1985) em detrimento da escrita e até mesmo da memória oral (BENJAMIN, 1994; ALMEIDA, 1994). A indagação básica da reflexão tem a ver com o lugar que os aparatos produtores e reprodutores do imagético-eletrônico ocupam na produção da memória e da fantasia. A pergunta motivadora do artigo (LOUREIRO, 2015), tem como escopo saber até que ponto, no atual contexto, a memória e a fantasia são reféns da *formatação programada* pelos gerentes de produção e operadores da indústria cultural hegemônica. Mais uma vez, a tentativa de superar a heteronomia que impera na cultura industrial.

Por certo, as imagens sempre fascinaram a humanidade. O enigma ainda persiste: teriam sido os *neandertalensis* ou os *sapiens*, os primeiros a se expressarem por meio de pinturas rupestres. Francis Wolf, em seu instigante ensaio *Por trás do espetáculo: o poder das imagens*, observa que as imagens já serviram para a “decoração” de cavernas e templos religiosos. Por força do mistério, do sagrado, continua Wolf, as imagens incitam à ilusão e a crença de que não são imagens, mas existem ou porque são reproduzidas pela realidade que representam, ou porque algo superior as criou. Segundo Wolf, onde quer que exista a humanidade haverá uma imagem, pois o humano é o único animal que utiliza e produz imagens (WOLF, 2005).

Contudo, Wolf considera que ao contrário da linguagem oral e escrita, a imagem jamais diz algo sobre o conceito, a negação, o possível, o passado e o futuro. Toda imagem ignora o conceito. Para ele, a verdadeira superioridade da imagem é a sua irracionalidade. A imagem mostra, mas nada diz sobre o que apresenta. Em outros termos, cito Francis Wolf:

[...] aquilo que vemos, vivemos, sentimos, experimentamos, nós o vemos, vivemos, sentimos, experimentamos no singular. Se

quisermos tocar, emocionar, provocar uma reação imediata, não controlada, de admiração, de identificação, de atração, ou, ao contrário, de medo, de compaixão, de repulsa, nada vale tanto quanto a imagem. Um artigo sobre a fome que tenha causado 100 mil mortos na África é uma informação, uma estatística, interessa à pessoa, mas não a deixa indignada. Uma foto de uma única criança africana morrendo de fome não informa, não diz nada, não explica nada, mas pode provocar piedade, indignação, revolta (WOLF, 2005, p. 26).

A imagem transitou pelas cavernas pré-históricas, chegou à história por meio dos livros e templos sagrados, conquistou espaços específicos para sua contemplação, tais como os museus, as salas de cinema para, enfim, adentrar a *caixa preta* (FLUSSER, 1983) inaugurada pela fotografia, depois a televisão e consolidada com o computador pessoal, o celular, o *tablet*. A imagem, atualmente hegemônica, é aquela registrada e veiculada pelos aparatos do audiovisual imagético-eletrônico.

Seis décadas separam a primeira fotografia, que data do ano de 1826, do início da sua popularização, por volta de 1888. O mesmo não aconteceu com o cinema. De máquina (*cinematógrafo*) com fins científicos, transformou-se em entretenimento de massa já no ano seguinte à sua primeira sessão pública, em especial após a exibição realizada no *Grand Café* de Paris, em 28 de dezembro de 1895. Com efeito, desde as últimas décadas do XIX e início do século XX, diversos intelectuais enfrentaram e analisaram esse fenômeno de produção, reprodução e circulação de imagens que se deu com o avanço das forças produtivas e dos meios de produção, principalmente a partir da *época de ouro* do capitalismo. No final do século XX, o avanço da ciência e da tecnologia possibilitou, ainda mais, a ampliação dos aparelhos de reprodução e exibição de imagens.

Walter Benjamin (1994), no seu famoso ensaio *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, de 1935, considera o cinema, mais

do que a pintura e a fotografia, o meio de expressão que mais modifica a percepção do espectador: o objeto atualmente mais importante daquela *ciência da percepção* que os gregos chamavam de *estética* (BENJAMIN, 1994). Fascinado com as possibilidades do cinema, Benjamin observa que a câmera consegue captar pormenores que o olho humano, mais sensível, não percebe. Muitos aspectos da realidade, passíveis e possíveis de serem captados pelo aparelho, estão fora do alcance da percepção sensível do olho normal. Ela permite grandes planos que dão ao espectador a sensação de liberdade. Com seus inúmeros recursos técnicos, é possível aproximar, distanciar, ampliar, miniaturizar, interromper, acelerar, enfim, a câmera objetiva “[...] nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional” (BENJAMIN, 1994, p. 189).

Christoph Türcke, em seu livro *Sociedade excitada: filosofia da sensação* (2010), recorre ao conceito de “sociedade excitada”, que não significa superação, mas continuidade da sociedade capitalista cuja fase atual é a *estetização* da exploração que não se restringe à forma meramente econômica, mas se acentua, estende-se para a percepção humana, cujo governo já não pode ser deixado sob a orientação de cada um. Para Türcke (2010), a condição moderna de separação do produtor de seus meios de produção, iniciada com a expulsão do camponês da terra e dos meios para seu cultivo, se articula com outra separação: a destilação do álcool. Ambas as separações produzem uma realidade sustentada pela lógica do vício, cujo principal representante é o mercado, que se expande como único espaço capaz de produzir a socialização. Mercado onde somos marcados, codificados ao mesmo tempo reunidos e isolados pela concorrência.

Türcke (2010) recorre à máxima do Bispo Berkeley “Ser é ser percebido”. Contudo, agora, *ser é ser percebido* significa que isso só é possível pelo desenvolvimento do aparato *imagético-eletrônico*. Uma percepção que cada vez mais tende a depender deste aparato para que o indivíduo se perceba como existente. Percepção que faz existir.

Na sociedade excitada, o vício não é mais apenas determinado pelo álcool, ou tantas outras substâncias psicotrópicas. O aparato produtor, reproduzidor, distribuidor, exibidor é fundamental para a constituição de indivíduos viciados no consumo de imagens. Há uma compulsão pela necessidade de emití-las. A sociedade excitada atinge um número cada vez maior de consumidores e com isso inflaciona a percepção humana. Para ser percebido, o indivíduo deve lançar mão de artifícios cada vez mais impactantes, acessar e compartilhar imagens sempre mais e mais violentas; com cenas de violência.

A excitação, ou hiperexcitação massiva proporcionada por esses artifícios imagéticos impactantes, contraditoriamente também proporciona uma espécie de entorpecimento. Excita e entorpece. Segundos após a excitação que eleva o desejo advém o entorpecimento que enfraquece a libido. Nesse procedimento, o sujeito se torna mais dependente do que efetivamente é acometido por alguma espécie de *choque* que lhe causa um *espanto*, um *estranhamento* capaz de elevá-lo a um patamar além do ordinário e assim potencializa a existência individual e coletiva. Nesse sentido, Türcke (*op. cit.*) observa que esse movimento — ou seria histeria? —, de excitação imagética estimulada pelos aparatos da sociedade capitalista, afeta nossas ligações neurais que levaram milhões de anos para se estabelecerem. Para ele, essa dinâmica tende a enfraquecer nossa capacidade perceptiva. Com a elevação da excitação por meio dos estímulos imagéticos a que somos submetidos, a tendência é que a percepção, inflacionada, venha a colapsar. Como observa Türcke:

Apenas na medida em que a percepção é capaz de fixar-se em algo, juntar-se a algo, é que ela pode tornar-se uma unidade concreta de experiência, pode dar coesão ao organismo sensível, uma identidade, um 'aí', tanto em sentido objetivo quanto subjetivo: como o aí é algo de determinado, que posso localizar e fixar, posso eu mesmo me localizar, ter um apoio, sentir-me como unidade de minhas percepções e sentimentos, estar 'aí' (TÜRCKE, *op. cit.*, p. 35).

São estímulos imagéticos que causam uma excitação, que produzem um êxtase momentâneo e que também entorpece os sentidos, que novamente excita e, assim sucessivamente. Como é possível perceber, não se trata mais daquela contraposição ou mesmo vínculo entre *ter e ser*. Em tempos não muito longínquos, *Ser* equivalia a *Ter*, na medida em que se tem. Quanto mais se tem, mais o sujeito *é*. Agora, para *ser* é preciso *aparecer*. Mas, trata-se de uma aparição que mimetiza a velocidade com que as imagens são produzidas, reproduzidas e veiculadas. Os dedos indicadores a deslizarem no visor dos aparelhos, a incluírem e excluírem imagens que nunca se assentam. Na mesma velocidade que se vê, apaga-se. Mesmo porque, o aparelho não tem “memória” suficiente para armazenar a quantidade de informação. TÜRCKE (2016) chama a atenção para o fato de que, atualmente, tudo conduz para que todos sejam acometidos por um “Transtorno de Déficit de Atenção”. Para ele, no entanto, a solução não está na farmacologia médica, mas na própria estrutura que sustenta as condições objetivas de produção de uma existência que, ao ser hiperinflacionada por imagens, dificulta que os indivíduos possam formar uma imagem de si mesmos: *Bildung*.

O consumidor, dos produtos da indústria cultural, perde o controle, tanto do processo de constituição, como também do próprio conteúdo da memória e da fantasia, o que, de certa forma, fortalece os mecanismos de reprodução da danificação/regressão da sensibilidade. Em outros termos, a memória e a fantasia tendem a ser faculdades aprisionadas à tirania da indústria cultural. Isso pode acarretar um processo de usurpação no qual o indivíduo é destituído do esforço autônomo — capacidade de autorreflexão crítica — de produzir e lidar com aquelas faculdades, continuamente formatadas pelos operadores e gerentes que administram a sociedade do espetáculo.

Ainda que não trate da produção de imagem mediada por alucinógenos, tal como debatido por TÜRCKE (*Sociedade excitada: filosofia da sensação*, 2010), em *Filosofia da caixa preta*, o filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser (1985) considera que as imagens técnicas, longe de

serem janelas, são superfícies que transcodificam processos em cenas. Para ele, imagens carregam uma dimensão mágica e seu observador tende a projetar essa magia sobre o mundo. Há, com efeito, um fascínio mágico que emana das imagens técnicas e isto é palpável a todo instante em nosso entorno. Vivemos, segundo Flusser (1985), cada vez mais em função de uma magia imagística: vivenciamos, conhecemos, valorizamos e agimos cada vez mais em função de tais imagens.

Flusser (1985, p. 11) considera que a magia das imagens técnicas não é idêntica à magia das imagens tradicionais — a escrita, as pinturas das cavernas. O fascínio da TV e da tela de cinema, por exemplo, não pode rivalizar com o que decorre das imagens em paredes de cavernas, ou mesmo de um túmulo etrusco. Para ele, ambos os aparelhos estão em um nível histórico e ontológico diferente, comparado ao contexto do homem pré-histórico ou dos etruscos. O que ele denomina de *nova magia*, da imagem técnica, sucede à consciência histórica, conceitual e desmágica:

A nova magia não visa a modificar o mundo lá fora, como o faz a pré-história, mas os nossos conceitos em relação ao mundo. É magia de segunda ordem: feitiço abstrato. Tal diferença pode ser formulada da seguinte maneira: A magia pré-histórica ritualiza determinados modelos, mitos. A magia atual ritualiza outro tipo de modelo: programas. Mito não é elaborado no interior da transmissão, uma vez que é elaborado por um “deus”. Programa é modelo elaborado no interior mesmo da transmissão, por “funcionários”. A nova magia é ritualização de programas, visando a programar seus receptores para um comportamento mágico programado (FLUSSER, 1985, p. 11).

Na tese de Flusser (1985), a função da imagem técnica seria emancipar a sociedade da necessidade de pensar conceitualmente. As imagens técnicas substituiriam a consciência histórica/conceitual por uma consciência mágica, capacidade imaginativa, mas

de segunda ordem. Se a tendência for essa, as imagens técnicas, defende Flusser (1985), foram inventadas para eliminarem os textos. A escrita, cuja invenção data de pelo menos cinco mil anos antes da era cristã, objetivava, à revelia de quem a tenha inventado, desmágicizar as imagens. A invenção da fotografia data do século XIX e, segundo Flusser (1985), ainda que seus inventores também não tivessem consciência, o objetivo era remágicizar os textos. Em termos de importância histórica, o autor considera que a invenção das imagens técnicas é comparável à invenção da escrita. Para ele, foi justamente em um momento de crise das imagens que apareceram os textos, a fim de ultrapassar o perigo da idolatria. Por sua vez, as imagens técnicas surgiram no momento de crise dos textos, a fim de ultrapassar o perigo da textolatria.

Não obstante a sofisticada argumentação de Flusser (1985), é no mínimo curiosa, porque não hiperbólica e barroca, a tese deste filósofo, segundo a qual depois da invenção da imprensa e da escola obrigatória, todos liam e escreviam e, dessa forma, houve uma generalização da consciência histórica. Populações campestres, que viviam sujeitas a uma vida mágica e que se proletarizaram, passaram a viver historicamente.

Flusser exagera ao afirmar que a conscientização histórica teria ocorrido em função dos textos baratos (livros, jornais, panfletos), pois todos se tornaram baratos e acessíveis. Dessa forma, o pensamento conceitual barato teria, na avaliação de Flusser, vencido o pensamento *mágico-imagístico*. Dois efeitos inesperados surgiram desse “confronto”. Contra os textos baratos, as imagens buscaram proteção e refúgio nos museus e exposições, que Flusser (*op. cit.*) denomina de *ghettos* e, dessa forma, pouco influíram na vida cotidiana. Por sua vez, com o objetivo de se salvarem da “inflação textual galopante”, surgiram os textos herméticos, em especial os científicos, que eram (talvez ainda sejam) inacessíveis ao pensamento conceitual barato. Com isso, a cultura ocidental passou a contar com três distintas províncias: a imaginação

marginalizada pela sociedade, o pensamento conceitual hermético e o pensamento conceitual barato.

No entanto ele observa a dificuldade de se manter a cultura assim dividida; a sobrevivência dela sugere a reunificação daqueles ramos. E, caberia às imagens técnicas estabelecer um código geral para reunificar a cultura, ou seja:

[...] reintroduzir as imagens na vida cotidiana, tornar imagináveis os textos herméticos, e tornar visível a magia subliminar que se escondia nos textos baratos. Ou seja, as imagens técnicas [...] deviam constituir denominador comum entre conhecimento científico, experiência artística e vivência política de todos os dias. Toda imagem técnica devia ser, simultaneamente, conhecimento (verdade), vivência (beleza) e modelo de comportamento (bondade). Contudo, a revolução das imagens técnicas tomou rumo diferente, não tornam visível o conhecimento científico, mas o falseiam; não reintroduzem as imagens tradicionais, mas as substituem; não tornam visível a magia subliminar, mas a substituem por outra. [...] as imagens técnicas passam a ser “falsas”, “feias” e “ruins”, além de não terem sido capazes de reunificar a cultura, mas apenas fundir a sociedade em massa amorfa (FLUSSER, 1985, p. 12).

A questão é tentar compreender a forma como isso aconteceu. Flusser (1985) observa que as imagens técnicas têm freios de contenção. Ainda que elas sejam uma espécie de sumidouro dos textos científicos, estes não fluem tampouco circulam naquelas. Em contrapartida, as imagens tradicionais desembocam nas técnicas e são reproduzidas em eterno retorno. Por sua vez, os textos baratos também viram imagens técnicas que se tornam magia programada.

No contexto contemporâneo, dominado por um espetáculo imagético, tudo tende a convergir em imagens técnicas e elas

parecem realmente ser a memória eterna de todo empenho. Nas palavras de Flusser:

Todo ato científico, artístico e político visa a eternizar-se em imagem técnica, visa a ser fotografado, filmado, videotipado. Como a imagem técnica é a meta de todo ato, este deixa de ser histórico, passando a ser um ritual de magia. Gesto eternamente reconstituível segundo o programa. Com efeito, o universo das imagens técnicas vai se estabelecendo como plenitude dos tempos [...] (FLUSSER, 1985, p. 12).

Em *Sagrado e profano*, fundamentado na contribuição de TÜRCKE, Losso (2013) tece uma crítica à hipérbole da tese de Flusser e a fragilidade epistêmica de Mac Luhan. Ao contrário de TÜRCKE, observa Losso, esses autores não percebem que toda a mudança que ainda está em curso, em nada alterou a estrutura básica da sociedade. Pelo contrário. O modo de produção e o sistema capitalista sob ele erigido tornam-se mais fortes e renovados. Tanto a sacralização e o culto da escrita, perpetrado pelos adoradores da textualidade e da diferença, quanto o suposto abandono do paradigma da escrita e o culto à imagem técnica veiculada nas redes sociais *on-line* (meios imagético-eletrônicos), representam os dois lados da mesma moeda: do capital (LOSSO, 2013).

Na avaliação de TÜRCKE (2010), os proprietários das máquinas tornaram-se a classe dominante. A dinâmica básica da lógica de funcionamento do capitalismo, pouco ou quase nada modificou. Os trabalhadores (sua força de trabalho) e a divisão da sociedade em classes com interesses antagônicos e divergentes, mesmo no âmbito da 4ª revolução industrial (a microeletrônica), com toda sua complexificação, que alterou bastante a configuração inicial do capitalismo, em linhas gerais só tem acentuado, cada vez mais, a exploração da classe trabalhadora e, por conseguinte, a injustiça social (LOSSO, 2013).

Desde a derrocada da sociedade de bem-estar social, os membros da classe que não vive do trabalho tem cada vez mais concentrado, nas mãos de um grupo que só faz diminuir, a riqueza que é produzida pelo conjunto da classe trabalhadora, cujos representantes, em especial os seguimentos mais pauperizados, só veem aumentar sua condição de explorados. Nas palavras de Losso (2013), a “revolução permanente” do capitalismo mantém o sagrado “como sombra de si mesmo”. Sombra que é multiplicada por meio dos aparatos imagético-eletrônicos, de uma aparelhagem cuja programação, eivada pelo furor do capital mundializado, é imposta a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que não tenha sido objeto direto de investigação desse artigo, há uma tese subliminar que vincula a ética e a estética às faculdades da memória e da fantasia. Ambas têm sido terceirizadas, destituídas de qualquer possibilidade de autonomia. São recorrentemente formata-das pelos engenheiros de produção, *designers*, publicitários, gerentes e operadores da indústria cultural hegemônica que alimenta a excitada sociedade do espetáculo imagético-eletrônico. O escopo desse ensaio foi expor a relevância de se pensar a experiência formativa, na sociedade contemporânea, a partir do diálogo e articulação entre a ética e a estética. Ambas fazem parte da mesma realidade que evoca a experiência corporal/sensorial, bem como o entendimento, a razão e tudo que diz respeito ao âmbito do cognitivo.

Não obstante, em nosso *Zeitgeist* atual, há pelo menos duas tendências que merecem ser devidamente problematizadas. A primeira tem a ver com a sobreposição do estético em relação ao ético, que pode ser compreendida a partir do conceito de estetização da realidade, que acaba por banalizar a estética e esvaziar a ética. A outra postura faz o contrário. Ela desloca a estética para uma posição inferior e a ética passa a se sobrepor ao sensível. Concomitante a isso, segue a perspectiva, bastante compartilhada por grupos vinculados

a uma tradição teórica estruturada no campo do materialismo histórico, segundo a qual a estética é algo menor porque seria filha da burguesia. Não por acaso, Eagleton (1993) afirma que a estética é, sim, um conceito burguês, no sentido histórico mais literal, pois foi engendrado e nutrido pelo Iluminismo. Contudo, escreve o autor, somente em um pensamento barbaramente não dialético, herdeiro de um marxismo vulgar ou de um pós-marxismo, pode este fato conduzir a uma imediata condenação.

Na perspectiva de Eagleton, é justamente o moralismo de esquerda e não o materialismo histórico, que tendo estabelecido a proveniência burguesa de um conceito, prática ou instituição, desabona-o imediatamente em um acesso de pureza ideológica. Desde o *Manifesto comunista*, escreve Eagleton, “[...] o marxismo nunca cessou de cantar loas à burguesia — de prezar e resguardar sua grande herança revolucionária, da qual os radicais devem cuidadosamente se apropriar, para não ter que se confrontar, no futuro, com uma ordem socialista fechada e sem liberdades” (EAGLETON, 1993, p. 12).

Por fim, mas não por último, recorro a um comentário do escritor Affonso Romano de Sant’Anna (2011), no seu livro *A cegueira e o saber*, no qual ele narra, em uma de suas crônicas ensaísticas, uma notícia que lera no jornal, sobre um restaurante francês, *Dans le noir* (No escuro), onde as pessoas vivem a experiência daquilo que seria a vida de um cego. As refeições acontecem no mais completo escuro. Os garçons, que são cegos, não apenas servem, mas atuam como guias levando os fregueses até suas mesas. A partir dessa notícia, ele observa que, na sociedade da hipervisualidade, pode acontecer de ficarmos fatigados de ver; de queremos não ver, ainda que por algumas horas. A poluição visual é tamanha, sugere o escritor, que pode acontecer de alguns sentirem essa necessidade de recuperar outros sentidos e experimentarem o desver para, quem sabe?, ver de novo.

Sant’anna (2011) recorre à notícia sobre o episódio do restaurante, tomando-o com uma metáfora paradoxal da nossa época. Para ele, a mesma modernidade que descobriu e aperfeiçoou a fotografia,

também conseguiu criar o cinema e, em seguida, instalou os aparelhos de televisão nas casas, para que o mundo pudesse ser visto, vinte e quatro horas por dia. A experiência no referido restaurante francês pode ser um sintoma daquilo que de mais perverso há na indústria cultural: diante de tanta luz, de tanto suposto conhecimento que emana dos seus diversos aparelhos e dispositivos eletrônicos, parcela do público, tão encharcado pelo constante espetáculo, já não consegue enxergar. O paradoxal é que, sem perceberem que estão cegas, ainda assim as pessoas pagam, e caro, para terem a experiência de fazer uma refeição às cegas.

A contradição é que, se por um lado essa é uma sociedade que privilegia a hiper-visualidade, dominada pelos aparelhos produtores e exibidores do imagético, de outro lado, ela em nada contribui para romper com os processos entorpecentes da dimensão sensível. A rigor, a engenharia de produção, bem como os operadores e gerentes da indústria cultural, responsáveis pela arquitetura dos seus produtos, não têm interesse algum em romper com o insistente e sutil entorpecimento excitado dos sentidos. Não obstante, a despeito da recorrente insistência em reproduzir o anti-esclarecimento, sempre há possibilidades de se contrapor à sua lógica.

A excitada sociedade do espetáculo é nada mais, nada menos, que a ampliação da hegemonia da indústria cultural. Ela é a representante máxima do poder reprodutor do fetichismo da mercadoria (LOUREIRO; RAMALHETE; STEN, 2018) na sociedade capitalista. E ela tem a ver com entretenimento, que corresponde ao desvio da atenção. Diz respeito ao que distrai; com recrear e à mudança de pensamento. Contudo, contraditoriamente, entreter pode ser um aliado na formação. A arte radical — crítica na sua imanência —, é entretenimento negativo — porque rompe com a cultura afirmativa que tece laos à lógica do sistema de trocas. Ela é um elemento formativo porque não faz apenas esquecer, mas pode nos fazer lembrar a dor, o sofrimento que os gerentes e operadores da indústria cultural tentam não apenas formatar, mas soterrar para

o limbo da memória. E é justamente por isso que se divertir, na lógica da indústria cultural, é estar de acordo. Aqui, a máxima do divertimento é, ao menos em tese, permitir que se esqueça do sofrimento da existência, quando muito, sofrer a dor da personagem: do filme, do seriado, do jogo eletrônico. Deve-se não pensar ou, se for o caso, pensar a partir dos esquemas cognitivos e sensíveis previamente elaborados pelos gestores do sistema. A base dessa indústria, portanto, é a impotência. O divertimento afirmativo e abstrato é uma fuga, mas não da realidade perversa. Foge-se do último grão de resistência deixado pela realidade. A suposta libertação, prometida pelo entretenimento, resume-se ao pensamento que se nega a si mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Vale reforçar: os produtos da indústria cultural, muitas vezes consumidos como arte carregam, na sua imanência, a própria ideologia do sistema. Contudo, de forma contraditória também expressam algum nível de utopia. São enganação das massas, pretendem ser totalitários, naturalizar e legitimar a ordem existente. Inobstante essa característica, mesmo que de forma limitada, pode conter faíscas de descolamento do existente que despertam o desejo de transformação.

Temo ser repetitivo, quando retomo, para exemplificar essas questões, reflexões compartilhadas alhures. Aqui, em especial, a relação entre memória, ética e estética, que de alguma forma é bem sintetizada nas palavras de Alexander Kluge, quando esse cineasta disserta sobre o conceito de fantasia, que para ele é uma faculdade da imaginação. Ela é um atributo que depende da experiência — estética — como um viver coerente — ético — com a diversidade de momentos e da própria memória. A fantasia nos remete para além do que já foi e existe:

Além da língua, que é pública, a esfera pública deveria conceder à fantasia o status de um meio comum, e isto inclui o fluxo de associações e a faculdade da memória (as duas principais avenidas da fantasia). Uma constante mudança de perspectivas é

típica da fantasia. Na fantasia, eu posso me transpor para a África, sem esforço, ou eu posso me imaginar envolvido em uma cena de amor, no meio do deserto — tudo isto acontece como em um sonho. Os obstáculos da realidade já não mais existem. Se a fantasia tem boas razões para desconsiderar esses obstáculos verdadeiros — como uma compensação para o princípio de realidade — então a questão é como você pode, por amor a qualquer causa, encorajar a fantasia a desenvolver tais perspectivas sobre isso, ou seja, perspectivas diferentes daquelas inerentes às coisas como elas são (KLUGE, 1981-1982, p. 215)

Por conseguinte, a ética e a estética estão implicadas, uma na outra. Uma experiência estética comprometida e unificada com os ditames da sociedade capitalista, destila-se, também, sobre a dimensão ética e ambas faculdades estão vinculadas, tanto com a memória histórica — o *ethos* coletivo comum — como com a fantasia que se produz nesse contexto.

Ainda que se possa discordar, com parte da tese de Marcuse (1975, p. 135-136), para quem a fantasia é um processo mental independente, há que se concordar quando o autor afirma que ela é fundamental, pois seu valor único e autêntico corresponde a uma experiência particular: superar a antagonica realidade. Por sua vez, a independência da fantasia parece ser relativa, pois é o próprio Marcuse quem considera que ela (a fantasia) está relacionada não apenas com o passado, mas também com o futuro. As formas de liberdade e felicidade (dimensão ética) que invocam, pretendem emancipar a realidade histórica. Nesse sentido, para fins de ilustração do que até aqui se defendeu nesse artigo, a memória e a fantasia negativas recusam-se a aceitar como finais as limitações impostas pela sociedade danificada que de tudo faz para submeter a liberdade e a felicidade ao ordinário princípio de realidade. Para Marcuse, pois, “[...] na recusa em esquecer o que pode ser, reside a função crítica da fantasia (MARCUSE, 1975, p. 137)”.

Eis, portanto, o escopo da formação (*Bildung*) ética e estética, a partir de uma perspectiva teórico crítica: criar as condições de possibilidades para que os alunos e alunas, desde a mais tenra idade, tenham, por meio de uma educação crítica, acesso ao maior número possível das diversas facetas do patrimônio cultural da humanidade que em tese só são acessadas pelos “bem-nascidos” que histórica e tradicionalmente têm acessado a educação escolar: os filhos e filhas da classe que não vive do trabalho. Estabelece-se, com essa tese, o início para uma formação ética e estética na contramão da lógica hegemônica. Portanto, ética e estética são primas-irmãs porque têm a liberdade como imperativo categórico de suas existências. Em última instância, a educação do indivíduo ética e esteticamente responsável, exige e almeja um ambiente de liberdade, capaz de suplantar o reino da necessidade.

Referências

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. *In*: COHN, Gabriel (org.). **T. Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p. 92-99 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões sobre a vida danificada. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

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

ALEXANDRINO, J. Du Carmo. **Experenciando a arte**: planos de aula que vivenciam a arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas curriculares. Belo Horizonte: C/Arte, 2009, p. 13-35.

ALMEIDA, Milton J, de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”. In: _____. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política** (v. 6). Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-197.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Tradução: Heindrun Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v.1).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FURST, Peter T. The roots and continuities of shamanism. In: _____. **Stones, bones and skin: ritual and shamanic art.** ArtsCanada, special issue, 1974. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/the-roots-and-continuities-of-shamanism-peter-furst.html>. Acesso em: 22 jul. 2017.

GIBBONS, Ann. World's oldest *homo sapiens* fossils found in morocco. **Science.** Disponível em: <http://www.sciencemag.org/news/2017/06/world-s-oldest-homo-sapiens-fossils-found-morocco>. Acesso em: 25 jul. 2017.

KEHL, Maria R. Muito além do espetáculo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Muito além do espetáculo.** São Paulo: SENAC, 2005. p. 235-253.

KLUGE, Alexander. On Film and Public Sphere. **New German Critique.** Nova York, n. 24-25, p. 206-220, 1981/1982. (Special Double Issue on New German Cinema)

LOUREIRO, Robson; RAMALHETE, Mariana Passos; STEN, Samira da Costa. Os livros mais vendidos: literatura juvenil e experiência estética. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e67027>. Acesso em: 2 mar. 2020.

LOUREIRO, Robson. Fantasia e memória na sociedade do espetáculo. **Revista ArteFilosofia.** Ouro Preto: Ufop, v. 19, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/475>. Acesso em: 14 set. 2017.

LOSSO, Eduardo Guerreiro B. Sagrado e profano. **Flusser Studies,** 16, nov. 2013. Disponível em: <http://www.flusserstudies.net/archive/flusser-studies-16-november-2013>. Acesso em: 20 set. 2018.

MARCUSE, Herbert. Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: LTC, 1975. p. 138.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **A cegueira e o saber**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SCHILLER, Friedrich. **Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e outros textos**. Tradução: Teresa Rodrigues. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1994.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. Tradução: José Pedro Antunes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

TÜRCKE, Christophe. **Sociedade excitada: a filosofia da sensação**. Campinas (SP): Unicamp, 2010.

WOLF, Francis. **Por trás do espetáculo: o poder das imagens**. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: SENAC, 2005, p. 16-45.

Educação estética: uma perspectiva de emancipação

Avelino da Rosa Oliveira

Belkis Souza Bandeira

INTRODUÇÃO

O pensamento aguarda que, um dia, a lembrança do que foi perdido venha despertá-lo e o transforme em ensinamento...

Theodor W. Adorno.

Com o advento da concepção moderna de ciência, baseada na fé inabalável no potencial da razão como fator de emancipação humana,¹ o homem julga ter atingido o reinado soberano sobre o mundo

1 Karl Marx (1818-1883), especificamente na obra *Sobre a Questão Judaica*, discute exaustivamente sobre o tema da emancipação, distinguindo claramente emancipação política e emancipação humana. Para ele, “a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuado, isento de contradições, da emancipação **humana**.” Conferir em Marx (2010, p. 38). Embora admita que a emancipação

e sobre a natureza e sequer suspeita que a criatura poderia voltar-se contra o criador. Mas eis que a razão pretensamente emancipatória, que prometia livrar o homem das tutelas que o agrilhoavam, converte-se em dominação; e a sociedade, por fim esclarecida, recai em progressiva barbárie, conforme sagazmente perceberam Theodor Adorno e Max Horkheimer.

Não obstante a crença dos pensadores do Esclarecimento de que haveria um vínculo estreito entre o desenvolvimento da ciência e da racionalidade e a liberdade humana, o que se consolidou daquele legado foi a racionalidade sob a forma instrumental, que invade a vida humana. Através dela, os meios são calculados e justificam os fins determinados pelo modelo vigente, privilegiando unicamente a dimensão da adaptação, da integração e da acomodação.

Associando-nos ao esforço coletivo de tantos quantos se têm contraposto a este padrão de racionalidade, que cerra fileiras com os processos de danificação da vida, pretendemos, neste trabalho, refletir sobre a possibilidade de um pensamento crítico, como dispositivo de resistência ao modelo que vigora na sociedade contemporânea. Inicialmente, buscamos identificar na arte essa viabilidade

política seja um grande progresso, não deixa de sublinhar que “não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana **dentro** da ordem mundial vigente até aqui.” (p. 41). Enfim, na concepção marxiana, a emancipação humana coincide com a superação da sociedade capitalista e da alienação que lhe é inerente. Sem deixar de reconhecer a importância dessa distinção, neste artigo tomamos emancipação em sentido amplo. Assim, utilizamos acepção aproximada à que empregou Theodor Adorno (1971) no debate *Erziehung zur Mündigkeit*, transmitido pela Rádio de Hessen em 13 de agosto de 1969, em oposição ao que Immanuel Kant chamara de menoridade. Com isso, não abandonamos o ensinamento de Marx, que na obra citada afirma um sentido geral do conceito de emancipação, a partir do qual distingue as compreensões específicas de emancipação política e emancipação humana. Eis o sentido lato do qual nos servimos: “**Toda** emancipação é **redução** do mundo humano e suas relações ao **próprio homem**.” (p. 54).

de oposição à racionalidade instrumental; no segundo movimento, tomamos essa mesma questão geral, cujo foco é direcionado para incidir sobre a especificidade da educação, entendida como processo de formação humana em sentido amplo, não apenas em seus aspectos epistemológicos, mas éticos, sociais e estéticos.

Consideramos que o processo de formação estética, entendido a partir da perspectiva educacional, é capaz de possibilitar análises dos elementos estéticos num contexto cultural formativo para a sociedade atual, atualizando a arte na conjuntura histórica, de forma dialética, pela correlação dinâmica que a caracteriza. Deveras, a arte não é apenas forma expressiva do real, mas também realidade histórica, que fala numa linguagem para além da lógica da razão instrumental e exige outros níveis de percepção, outra dimensão de relacionamento do homem com o mundo, com a natureza e com outro. Assim, a partir da perspectiva estética, procuramos tematizar uma concepção de mundo que evoque outra racionalidade, uma vez que o modelo da autoconsciência é, paradoxalmente, incapaz de tomar consciência de sua própria atuação violenta nos vários âmbitos da vida contemporânea. Portanto, buscamos na arte a possibilidade de um processo educacional de resistência à razão instrumental que preside as relações no mundo de hoje.

O POTENCIAL EMANCIPATÓRIO DA ARTE

No nosso mundo globalizado, nada escapa à lógica da mercadoria: além do que tradicionalmente é bem de consumo, também o prazer, o amor, a natureza, a vida e até a morte são mercantilizadas, inibindo, nesse processo, a possibilidade da alteridade, pois o outro não passa, também ele, de mercadoria. Nesse contexto, a concepção estética pode afigurar-se como dimensão humana fundamental, na medida em que a arte é compreendida como espaço inconquistado pela razão, como o outro da razão e, portanto, só compreensível como tal. Frente ao processo destrutivo levado a cabo pela razão instrumental sem freios, é premente a necessidade de resgatar outra

lógica, que privilegie dimensões humanas como a sensibilidade, a corporeidade e a imaginação, como estratégias de romper com a instrumentalização da vida.

Na busca por uma compreensão mais acurada do sentido da estética recorreremos, inicialmente, à etimologia do próprio termo, o qual provém do grego *aisthesis*, referindo-se ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecer através dos sentidos, das sensações. Indo um pouco adiante, no campo da filosofia encontramos a estética definida como o ramo que estuda o belo e a arte. Sob esse segundo ponto de vista, como disciplina filosófica, pode-se falar em dois grandes polos de teorização: o inaugurado por Platão e Aristóteles e outro que só se estabelece a partir do século XVIII.

Os gregos tratam das artes sob a forma da *Poética*.² Para eles, há um abismo entre a ciência e artes, sendo esse termo aplicado, em primeiro lugar, às técnicas. Enquanto, de um lado, a ciência conhece as coisas eternas, as substâncias, as essências, de outro lado, as artes (técnicas), manipulam o que é contingente e, portanto, não geram uma ciência certa e, permanecendo no domínio da opinião, permitem ao homem realizar unicamente uma função de obreiro.

Somente a partir do século XVIII a arte passa a ser concebida sob a forma da *Estética*. O termo foi introduzido por Alexander Baumgarten (1714-1762), discípulo de Leibniz e Wolff, em 1750, numa obra intitulada *Aesthetica*, na qual defende uma doutrina do conhecimento sensível. Sua tese é que o objeto da arte são as representações sensíveis, a percepção e as sensações humanas, em contraste com o conhecimento racional, cujo objeto são os conceitos. Desse modo, estabelece-a como forma inferior de conhecimento. A Estética refere-se, assim, a uma grosseira, não elaborada dimensão do humano, que a filosofia até então ignorara.

2 A palavra *poética* é a tradução para *poiesis*, fabricação. Estuda as obras de arte como fabricação de seres e gestos produzidos pelos seres humanos.

Segundo Terry Eagleton (1993, p. 17), entretanto, tal concepção representa os primeiros tremores de um materialismo primitivo — de uma longa e inarticulada rebelião do corpo contra a tirania do teórico. Para esse autor, a estética de Baumgarten busca um equilíbrio para que a razão, ao penetrar o mundo da percepção, não ponha em risco seu poder absoluto. Portanto, se por um lado sua obra é inovadora e abre espaço para a sensação, por outro, ela o faz visando sua colonização pela razão (EAGLETON, 1993, p. 18).

Desde a publicação da obra de Baumgarten, o termo estética passou a ser amplamente utilizado e sua problematização resultou em obras clássicas: Kant utiliza-o tanto na *Crítica da Razão Pura* (1781) quanto na *Crítica da Faculdade de Julgar* (1790), Schiller redige as cartas sobre *A Educação Estética do Homem* (1795), Hegel elabora suas *Lições de Estética* (1820-1829), além de outras tantas obras de igual relevância. Já contemporaneamente, permanece intensa sua tematização, conforme se pode observar, por exemplo, em Walter Benjamin, com *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1935-1936), Herbert Marcuse, com *Sobre o caráter afirmativo da arte* (1937) e, posteriormente, com Theodor Adorno e sua *Teoria Estética* (1970).³

A tematização, contudo, não é uniforme. Em cada um dos autores o conceito vai ganhando novos contornos, mas é sempre possível dizer que a história da filosofia, desde o Iluminismo, atribui grande relevância às questões estéticas: para Kant, a estética ampara uma promessa de conciliação entre natureza e humanidade; no caso de Hegel, ainda que a arte possua um estatuto menor na totalidade de sua teoria, o filósofo não deixa de lhe dedicar um extenso tratado; em Kierkegaard, a estética deve recuar diante de verdades mais elevadas da ética e da fé religiosa; Schopenhauer e Nietzsche, ao contrário, defendem e experienciam a estética como forma suprema do valor; Heidegger apresenta uma espécie de “ontologia estetizada”; no legado

3 Obra que teve sua publicação póstuma.

do marxismo ocidental, de Lukács a Adorno, a arte tem um grande privilégio teórico (EAGLETON, 1993, p. 7).

É certo que, no século XX, a estética rompe com as problematizações a que classicamente esteve atrelada e que diziam respeito, especificamente, ao que é a arte, o belo e o verdadeiro, para participar das novas discussões da filosofia e das ciências humanas ao lado de questões como percepção, sensibilidade, corporeidade, cultura e diferença. Segundo Nadja Hermann (2006), a estética passa a ser interpretada não apenas como teoria da arte, mas na perspectiva de um novo conceito de razão. Considerando as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua na vida humana, torna-se relevante em todas as esferas da vida prática e reforça a tendência da contemporaneidade de que tudo se configure esteticamente. Desse modo, chega-se ao ápice de um movimento que se iniciara bem antes, ainda na modernidade. As tentativas de encontrar um fundamento para o conhecimento humano começam a colocar em xeque a suposta garantia oferecida pela realidade, levando a um processo que Hermann (2006, p. 64) chama de “desrealização do real, em que as imagens não oferecem garantia de existência daquilo que elas supostamente representariam, pois se tornam manipuláveis em sua virtualidade.”

A produção cultural na sociedade contemporânea, conforme aludimos brevemente acima, está em estreita relação com o processo social generalizado de produção de mercadorias. Há uma urgência em produzir novidades ou, pelo menos, parecer produzi-las. Fruto da difusão globalizada do capitalismo, tudo se transforma, potencialmente, em mercadoria e se torna passível de comercialização: o amor, a vida, a natureza, a cultura e a própria existência das pessoas. Nessa sociedade administrada, a existência humana é moldada com a finalidade de levá-la a adaptar-se a um contexto que privilegia o aspecto econômico em detrimento da subjetividade, fruto de uma racionalidade instrumental, preocupada muito mais com a eficácia dos meios que com a racionalidade dos fins. A vida torna-se danificada e a existência humana passível de ser manipulada, inclusive nas

esferas simbólicas, subordinadas, também elas, à lógica da mercadoria. “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118).

A partir do amplo desenvolvimento tecnológico, fruto dos avanços da ciência, consolida-se uma nova ordem, onde a arte também é cooptada pela indústria para servir a essa imensa engrenagem que visa a sua autorreprodução. A indústria cultural se apropria dos bens culturais e os incorpora à lógica do mercado, transformando-os em bens de consumo. Tal movimento resulta na perda do caráter autônomo da arte e, portanto, de um princípio que lhe é essencial, a liberdade. Assim, a mercantilização proporciona um processo de empobrecimento da experiência estética e de embotamento perceptivo dos indivíduos.

Mas, se de um lado as obras de arte submetem-se às leis de mercado, de outro, possuem leis próprias; como expressão autêntica, “negam o caráter mercantil da sociedade”, reportando-se ao conceito moderno de autonomia da arte⁴ que, para Adorno e Horkheimer, é o oposto do produto cultural da indústria. “O princípio da estética idealista, a finalidade sem fim, é a inversão do esquema a que obedece socialmente a arte burguesa: a falta de finalidade para os fins determinados pelo mercado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 148).

A fim de melhor caracterizar o processo de transformação da cultura em mercadoria, Adorno recorre às categorias *valor de uso* e *valor de troca*, oriundas do pensamento marxiano (MARX, 2013, p. 113-146). Os bens culturais, que no passado tinham valor de uso, pois predominava uma relação de proximidade, de afinidade entre a obra e o apreciador, transformam-se em valor de troca, sendo percebidos a partir da possibilidade de serem trocados, não mais pelo vínculo de proximidade com a obra. O valor não se estabelece em si

4 Este conceito provém principalmente da estética idealista de Kant, desenvolvida na *Crítica da Faculdade do Juízo* (Kant, 1995), onde defende que o juízo estético é essencialmente desinteressado, não depende de qualquer forma de vontade.

mesmo, mas na possibilidade de ser negociado. Os consumidores da cultura, alheios ao seu caráter mercantil, constroem uma falsa relação de encantamento identificada como fetichismo,⁵ numa reedição do conceito marxiano, buscando compreender as peculiaridades concernentes aos vínculos com as mercadorias culturais.

Segundo Marx, por seu caráter fetichista, as mercadorias como que “trocam de lugar” com os produtores; ou, segundo outra formulação apresentada pelo autor, “o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção” (MARX, 2013, p. 156) Aqui, atendendo à finalidade do argumento que buscamos desenvolver, importa destacar o fato de a mercadoria refletir, ou seja, apresentar aos homens, através do próprio relacionamento entre elas, as características do trabalho humano e do próprio homem coisificado. No mundo das mercadorias o homem encontra algo semelhante a um espelho, diante do qual ele pode presenciar a si próprio relacionando-se como mercadoria. Esse espelho, no entanto, tem um quê mágico e assustador que transfere aos homens as características das mercadorias e a estas as características sociais. Metaforicamente falando, é um espelho que funciona como via através da qual o homem é transportado ao mundo das mercadorias, deixando seu lugar social vago para ser assumido pelas mercadorias. Desse modo, tão logo o produto do trabalho

5 Conferir em Marx (2013, p. 147-148) “[...] a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não têm [...] absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que dela resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos de trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias”.

assume a forma mercadoria, o homem só pode ser encontrado como objeto, ao passo que os objetos produzidos passam a ser coisas sensíveis ao mesmo tempo que suprassensíveis, ou sociais.

Tal dinâmica, entretanto, não se autorrevela espontaneamente. Se o processo de valoração faz com que os produtos do trabalho se tornem um “hieróglifo social”, cabe aos homens, numa atitude intencional, “decifrar o sentido desse hieróglifo, desvelar o segredo do seu próprio produto social, pois a determinação dos objetos de uso como valores é seu produto social tanto quanto a linguagem” (MARX, 2013, p. 149).

De modo análogo, também a arte carrega em si a possibilidade de rebelar-se em relação ao movimento de pura mercantilização. Ao mesmo tempo em que é envolvida como mercadoria pela Indústria Cultural, a obra de arte, como produto autenticamente humano, pode distanciar-se dessa condição pela possibilidade imanente de fugir à dicotomia mercantil de valor de uso e valor de troca, apontando para a possibilidade de um valor que lhe seja intrínseco, para além de seu uso imediato, como a finalidade sem fim da fórmula kantiana. Nesse sentido, a arte é inútil e essa inutilidade constitui sua maior força no contexto de uma sociedade que faz da utilidade o bem mais precioso. Para Adorno e Horkheimer (1985), “o valor de uso da arte, seu ser, é considerado como fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte — torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 148) Pois é exatamente desse modo que o caráter mercantil da arte, ao se realizar, se desfaz.

Como é possível facilmente perceber pelo conjunto da obra de Adorno, segundo seu modo de compreender, a arte está em permanente relação com o contexto social, não apenas como um aspecto extrínseco, mas como algo que lhe é essencial. Desse modo, pode-se falar de um duplo caráter da arte: de um lado, é elemento distinto da realidade empírica e, por conseguinte incapaz de produzir efeitos sociais; de outro lado, entretanto, sua repercussão aparece na realidade empírica sob a forma de efeitos sociais, como fenômenos estéticos. Para Adorno, não é

apenas devido ao modo de sua produção que a arte é social; tampouco a origem social de seu conteúdo temático pode explicar isoladamente seu caráter social. Para o frankfurtiano, ela “[t]orna-se antes social através da posição antagonista que adota perante a sociedade e só ocupa tal posição como arte autônoma” (ADORNO, 1993, p. 253).

Este é, pois, o ponto a ser destacado — o caráter social da arte só se concretiza à medida que se torna autônoma. Por ser ao mesmo tempo fato social e autonomia, a referência da arte com relação à sociedade se dá em oposição a sua função dentro do social, tornando-se assim um Outro para a sociedade; destaca-se do mundo empírico, com uma essência própria, o que garante sua existência e validade como não-valor no mundo administrado. “A autonomia da obra de arte é o seu modo de realização de uma razão outra, de um saber outro que se distancia da ideologia dominante e deste modo acaba por questioná-la” (TIBURI, 1995, p. 121).

Para Adorno, a arte define-se previamente pelo que foi, mas é legitimada pelo que se torna, aberta ao que pretende ser e ao que poderá tornar-se, modificando-se qualitativamente, num contínuo movimento dialético; remete seu conceito para aquilo que ela não contém, sendo interpretável apenas pela lei do seu próprio movimento, em relação com o que ela não é, deduzida de seu Outro. Por sua autonomia, a arte liberta-se da realidade empírica e se impõe como denúncia do mundo concreto, que integra e aliena para manter a ordem estabelecida; critica a sociedade simplesmente pela sua existência. “A arte é a antítese social da sociedade” (ADORNO, 1993, p. 19).

Na sociedade contemporânea, regida pelo princípio de identidade, que reduz tudo à lógica do mesmo, da mercadoria, as obras de arte apontam para o não-idêntico, para a experiência de um processo distinto do que se estabelece como padrão da sociedade e da razão tradicional, afirmando-se como negação da alienação e dominação do todo, como promessa de liberdade em meio à total administração. Representa um potencial de desvelamento de dimensões escamoteadas pela razão instrumental, teleológica; assim, afirma seu

caráter emancipador, que se relaciona, entre outros aspectos, à revelação de necessidades reprimidas em nome da adaptação à sociedade, à denúncia da realidade danificada; enfim, traz em si a possibilidade de relação com o outro segundo uma dinâmica diferente da lógica dominante. Desse modo, potencializa um estranhamento que possibilita reconhecer o outro perdido na correria do cotidiano, assim como nossos próprios desejos ocultados internamente em nome de convenções e normatizações de falsa moral. Enfim, pode-se dizer que a arte, na concepção de Adorno, “incorpora algo como liberdade no seio da não liberdade. O fato de, por sua própria existência, desviar-se do caminho da dominação a coloca como parceira de uma promessa de felicidade, que ela, de certa maneira, expressa em meio ao desespero” (ADORNO, 2001, p. 12).

Portanto, é na esfera da dimensão estética que, com Adorno, refletimos sobre as possibilidades de construir alternativas que digam respeito à emancipação do homem das tutelas da sociedade administrada. Se a Indústria Cultural dessensibiliza ao impor o consumo de mercadorias fetichizadas, a arte representa um potencial de superação da razão instrumental, pois projeta novas possibilidades de sentidos e, com isso, rupturas com as formas pré-estabelecidas de percepção e entendimento do mundo e da vida. A reflexão estética de Adorno aponta para uma renovação do pensamento e, por conseguinte, da própria razão, na forma com que esta se estabelece no capitalismo tardio, incluindo o que não foi pensado nem previsto, o que ameaça o pensamento por não lhe pertencer e, ao mesmo tempo, propõe novas configurações de sentido.

ESTÉTICA E EDUCAÇÃO

Feita essa breve caracterização do perfil de racionalidade que se impõe em nossa sociedade, bem como do potencial emancipador da arte nesse contexto, pela possibilidade de contrapor-se à lógica da identidade que atua em consonância com a mercantilização capitalista, é hora de buscar nessa reflexão algumas diretrizes capazes de incidir

especificamente sobre o campo da educação. Para tanto, importa reconstruir o percurso da concepção estética, buscando contribuições para o contexto educacional, entendendo-o de forma ampliada, como processo de Formação Cultural (*Bildung*).⁶ É possível que esse movimento se revele como condição de possibilidade de emancipação dos sujeitos, assim como da sociedade.

O conceito de *Bildung*, assim como o programa de uma educação estética, foram modelos a partir dos quais Kant, Schiller, Goethe e outros tantos imaginaram o processo que conduziria a sociedade de seu tempo à emancipação político-social. Embora dentro dos parâmetros do idealismo alemão, substituindo o conflito social por um projeto de entendimento — poder-se-ia dizer, conscientização —, incluíam-se no ideário burguês de emancipação.⁷

Se entendermos a educação como fiel depositária do ideal iluminista, a ruptura com as promessas desse movimento implica a necessidade de proceder a crítica visceral de todos os seus fundamentos. Só assim será possível extrair contribuições que possibilitem pensar alternativas de ruptura com o modelo de educação e de sociedade com que nos deparamos hodiernamente. Segundo Prestes (1996, p. 11) “convém lembrar que a denominada crise na educação não é mais nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como filha promissora.”

6 A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, Cultura, Formação, Educação e designa uma maneira humana de aperfeiçoamento de potencialidades; tem um caráter bastante dinâmico e se define, essencialmente, como prática de caráter fortemente pedagógico.

7 É interessante destacar que Adorno (2010, p. 14) entende que a *Bildung* emancipou-se com a burguesia, tornou-se objeto de reflexão e, consciente de si mesma, foi devolvida aos homens. Assim, deveria corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais, de uma forma pura, indicando uma sociedade sem classes e sem exploração. O ideal da Formação esconde o que, na prática, não se realiza e transforma-se em ideologia.

Tomemos como ponto de partida a estética kantiana. Na terceira crítica, *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant busca a conciliação entre natureza e humanidade, mundo fenomênico e mundo noumênico, entre teoria e prática, entendimento e razão. Ele está consciente que há um fosso a separar os conceitos de natureza e liberdade — o primeira, sensível; o segundo, suprassensível. Sua convicção é que “tem que existir um fundamento da unidade do suprassensível, que esteja na base da natureza, com aquilo que o conceito de liberdade contém de modo prático” (KANT, 1995, p. 20).

A primeira parte da terceira crítica Kant dedica ao estudo dos juízos estéticos, ou seja, os juízos correspondentes à percepção dos objetos que possuem um atrativo próprio. Esses juízos relacionam-se a sentimentos de prazer ou desprazer e diferem dos juízos de conhecimento por não se referirem aos objetos especificamente, mas aos sentimentos provocados no sujeito diante de sua presença, como no caso dos objetos belos. O que possibilita essa diferenciação é o que Kant chama de “livre jogo da imaginação e do entendimento”. De acordo com a interpretação de Duarte (2006, p. 25), nessa relação, “a imaginação, em vez de estar subordinada ao entendimento no sentido de relacionar intuições e conceitos (categorias), entra em livre jogo com ele, produzindo, com isso, um prazer desinteressado no sujeito”. O que deve ocorrer nesse caso é que no objeto nada deve ser encontrado além da forma da finalidade, sem a explicitação de qualquer propósito ou fim, pois estes significam a presença de interesses.

A estética kantiana, quando se refere aos juízos estéticos, caracteriza-os como juízos de gosto e os define a partir de duas peculiaridades: primeiro, pela determinação de seu objeto pela complacência (*Wohlgefallen*), como pretensão de assentimento de qualquer um e como se fosse objetivo; segundo, por não ser determinável por argumentos, como se fosse simplesmente subjetivo (KANT, 1995, p. 128,130). O juízo de gosto é sempre proferido como juízo singular sobre um objeto. O juízo estético, então, é a percepção, sentimento

de prazer ou desprazer e uma complacência que acompanha a representação de um objeto e serve-lhe de predicado.

O que é declarado belo não possui como fundamento determinante qualquer interesse. Ora, o fato de o filósofo de Königsberg insistir em tal afirmação não o impede de admitir que, depois de ser dado como juízo estético, é possível que esteja ligado a algum interesse. Assim como no juízo de conhecimento, pode ocorrer que se coloque um interesse naquilo que anteriormente foi aprovado por si, sem que qualquer interesse houvesse sido considerado.

Empiricamente o belo interessa somente em sociedade, uma vez que o gosto pode ser considerado como faculdade de ajuizamento, como meio de promoção do que a inclinação natural de cada um reivindica. Para Kant, embora o prazer que cada um tem em relação a um objeto possa ser irrelevante, se visto isoladamente, a ideia de sua comunicabilidade universal aumenta-lhe infinitamente o valor. Distingue então o belo artístico do belo natural, pensando numa passagem entre o agradável e o bom. Nessa passagem Kant vê a possibilidade de relacionar o interesse pelo belo em geral com uma aproximação, um sinal de um caráter moralmente bom. O belo da arte, para o Pensador, não fornece nenhuma prova de “uma maneira de pensar afeiçoada ao moralmente-bom” (KANT, 1995, p. 145), enquanto o interesse imediato pela beleza da natureza é sempre sinal de uma alma boa. Para Kant, se alguém, capaz de apreciar e julgar adequadamente a arte bela, optar, de bom grado, por voltar-se para o belo da natureza e aí encontrar volúpia jamais experimentada, “então nós próprios contemplaremos essa sua escolha com veneração e presuporemos nele uma alma bela, que nenhum versado em arte e seu amante pode reivindicar em virtude do interesse que ele toma por seus objetos” (KANT, 1995, p. 146).

A “revolução copernicana” proposta por Kant ao centrar o mundo no sujeito concede um papel fundamental à estética, possibilitando à experiência ocupar um espaço menos marginal e suplementar do que até então lhe era concedido. Para o autor, o interesse

imediatamente pelo belo da natureza é próprio daqueles que apresentam receptividade pelo bem. Estabelecendo um aspecto pedagógico, assentado na ausência de interesse e de fins explícitos, acena para uma perspectiva de educação voltada para despertar certo “sentimento sensorial” (*Sinnengefühl*), assim como a reflexão sobre esses sentidos.

Essa ideia de imbricamento entre beleza e moralidade, desenvolvida no final da primeira parte da *Crítica da Faculdade do Juízo*, refletiu fortemente também sobre Schiller, na sua proposta de educação estética do homem. A obra *Sobre a educação estética do homem* foi escrita como uma série de cartas destinadas ao mecenas de Schiller, o príncipe dinamarquês Friedrich Christian von Scheleswig-Holstein-Augustenburg, e publicada em 1795. As cartas, trocadas de fevereiro a dezembro de 1793, têm como ponto de partida a obra de Kant e seu propósito é estender a crítica kantiana da razão ao âmbito da estética, ampliando seus limites. Schiller estava convencido de que a *Crítica da Faculdade do Juízo* abrisse espaço para a estética, mas ao mesmo tempo limitara suas possibilidades ao defender que, diferentemente do exame dos usos teórico e prático da razão, nesse âmbito não caberia qualquer doutrina, pela impossibilidade de um princípio objetivo para o belo e o gosto. É o fundamento de determinação desse princípio que Schiller julgou ter encontrado e a partir dessas reflexões buscou ampliar seu olhar para um espaço no qual Kant não havia efetivamente avançado — os efeitos do gosto e da arte sobre a formação do homem.

Esse é o tema predominante nas cartas a seu mecenas, mas sem deixar de lado os problemas políticos, que entendia serem urgentes. Desse modo, os escritos estéticos de Schiller concentram-se na tomada de posição diante da obra de Kant, da *Aufklärung*⁸ e da Revolução Francesa. O filósofo acreditava que a chave para as respostas

8 Denominação do Esclarecimento (ou Iluminismo) alemão.

às questões do mundo político estaria no mundo estético. Portanto, esforçou-se por compreender as relações entre estética e razão prática.

Em *Kallias*,⁹ Schiller defende a tese de que a beleza é a liberdade no fenômeno; em *Sobre a educação estética do homem* o tema principal é a questão das repercussões do gosto e da arte sobre a formação do homem para o novo Estado instaurado pela Revolução Francesa. De acordo com Barbosa (2004, p. 21):

[e]nquanto as reflexões para Kallias surgiram especialmente através de uma reação à Crítica da faculdade do juízo, a correspondência com o Príncipe se deu sob o impacto das consequências regressivas da Revolução Francesa: o Terror, no qual Schiller viu o espectro da selvageria e o estado de natureza.

As reflexões de Schiller sobre os efeitos do belo e da arte na formação do homem foram motivadas pela intensificação do entusiasmo diante da Revolução Francesa e sua preocupação fundamental era a ausência das condições subjetivas necessárias ao estabelecimento de um estado racional. É desse contexto que provém a ênfase pedagógica que acompanha sua mobilização em relação à educação do homem. A degeneração da Revolução em terror e o insucesso da *Aufklärung* reclamam, como tarefa histórica improcrastinável, a formação do homem para a liberdade.

Para o Filósofo, a existência humana se dá sob a ação recíproca entre dois impulsos fundamentais: de um lado, o impulso sensível, ligado ao material, ao tempo, à existência, às leis da natureza; de outro, o impulso formal, ligado ao imutável, ao absoluto, à liberdade, às leis da razão. Para conciliar esses dois impulsos, Schiller defende uma terceira força, na qual os dois impulsos atuariam juntos. Essa

9 A obra *Kallias ou sobre a beleza* foi publicada postumamente; compreende as preleções de estética e a correspondências que Friedrich Schiller manteve com Christian Körner.

força, denominada impulso lúdico, tornaria contingentes as índoles formal e material, promovendo a mediação entre a sensibilidade e o entendimento. “O objeto do impulso lúdico, [...] poderá ser chamado de forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza” (SCHILLER, 1995, p. 81). A partir do impulso lúdico, o homem passava a dispor de uma possibilidade ambivalente: de um lado, seria capaz de interferir racionalmente sobre os impulsos instintivos, provenientes de sua natureza material; de outro, poderia neutralizar sua força mais propriamente racional, deixando seus componentes perceptivos virem à tona através da cultura.

Na concepção do romântico alemão, a formação do caráter se dá tanto através dos conceitos (cultura filosófica) quanto dos sentimentos (cultura estética). Qualquer dessas vias, tomada isoladamente, mostra-se limitada e insuficiente. Assim, o caráter perfeito é aquele no qual ambas formam um todo, um jogo de equilíbrio entre o teórico, o prático e o estético. O impulso lúdico é o *locus* do jogo entre as capacidades racionais e sensíveis do homem e a ausência de regras ou conceitos é que define a verdadeira “liberdade humana”. Assim, é da cultura estética a tarefa de estabelecer a dinâmica entre o racional e o sensível, impedindo que a razão se imponha unilateralmente. Portanto, sob esse aspecto, Schiller contrapõe-se ao iluminismo, pois sua convicção é que “[a] racionalização da cultura visada pelo Esclarecimento careceria [...] do corretivo da cultura estética” (BARBOSA, 2004, p. 28).

Na carta XXIV (1995, p. 123) Schiller pressupõe três estágios de desenvolvimento da humanidade. O primeiro, o estado físico ou sensível, é um estado de brutalidade, onde as sensações e os desejos humanos não foram ainda mediatizados pela razão e o homem sofre o poder da natureza; somente poderá libertar-se desse poder no segundo estágio, o estado estético, no qual o sensível deixa de valer por si e é absorvido pela capacidade humana de compreensão,

possibilitando um equilíbrio entre a sensibilidade e o entendimento; é um pressuposto para a realização do terceiro estágio, o moral, o mais elevado, no qual a humanidade torna-se condizente com seu atributo de racionalidade, podendo finalmente dominar o poder da natureza.

Para Schiller, muitas mazelas da civilização poderiam ser explicadas pelo fato de nela impor-se uma racionalização no plano objetivo, que não encontra contrapartida no subjetivo. Eis a razão por que o estado estético é a única solução, pois o que Schiller chama de educação estética é um tipo de exercitação dos pressupostos subjetivos para uma vida racional perpassada pela verdadeira moralidade. (DUARTE, 2006, p. 30) A partir do impulso lúdico, encontra-se o substrato de uma concepção de mundo em que matéria e forma, percepção e entendimento, homem e natureza poderiam ser reconciliados num processo de antropologização do conhecimento pela estética. O autor apostava numa possibilidade de regeneração no âmbito político, por meio de um modelo de formação do homem em que a arte e o gosto desempenhariam papel fundamental, superando, assim, a ênfase no intelectualismo da cultura teórica e abrindo espaço para a mediação pelo poder formador da arte no processo emancipatório do homem. É pela cultura ou educação estética, no “estado de jogo¹⁰”, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto intelectual quanto sensivelmente. “[O] homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, 1995, p. 84).

Esse homem assim formado, o homem em sentido pleno, não apenas estará liberado das amarras de sua moralidade, mas poderá liberar os objetos de sua sensibilidade e torná-los parte de seu processo formativo. “É nobre toda a forma que imprime o selo da autonomia àquilo que, por natureza, apenas serve (é mero meio). Um

10 No idioma alemão, *Spiel*tem diversas significações, referindo-se tanto a jogar, como brincar, tocar (um instrumento musical), representar (um personagem).

espírito nobre não se basta com ser livre; precisa pôr em liberdade todo o mais à sua volta, mesmo o inerte” (SCHILLER, 1995, p. 120). Portanto, o homem educado esteticamente trata tanto seus semelhantes (racionais) quanto o mundo a sua volta como dotados de autonomia. Schiller propõe um processo educacional de grande relevância pedagógica, que promove não apenas o respeito ao outro, humano racional como nós, mas à própria natureza, à qual é restituída sua autonomia, hoje aprisionada pela razão instrumentalizada.

As teses propostas por Schiller em suas cartas por certo tiveram eco na filosofia contemporânea e influenciaram muitos pensadores. Karl Marx, por exemplo, ao advogar que a transformação objetiva na sociedade deve ser acompanhada de uma contrapartida subjetiva para se efetivar, certamente tem influência schilleriana. Do mesmo modo, é ainda o influxo do filósofo do romantismo alemão que o leva a diferenciar o comunismo grosseiro do comunismo autêntico, que pressupõe o desenvolvimento da sensibilidade nas pessoas, tornando-as mais generosas e capazes de compartilhar entre si uma vida melhor (DUARTE, 2006, p. 30). Ainda Marx, e mais recentemente Marcuse, alimentam suas críticas ao capitalismo com a denúncia de Schiller ao desenvolvimento unilateral do homem, que perde sua totalidade e reduz-se a fragmento, com suas capacidades atrofiadas e natureza humana arruinada; é aí que ganham impulso para propor suas sínteses futuras (EAGLETON, 1993, p. 90).

É certo que tanto a estética kantiana quanto a teoria schilleriana de uma educação estética serão apropriadas pelas correntes de pensadores críticos preocupados com os descaminhos da razão na sua trajetória de autopropetuação. Tal percurso resulta numa sociedade em que predominam, de um lado, o sujeito, reduzido a ego abstrato, vazio de toda substância, exceto da tentativa de transformar tudo e todos em meios para sua preservação, de outro, a natureza esvaziada e reduzida a simples matéria a ser dominada, sem qualquer outro propósito.

Entre os pensadores dispostos a enfrentar essas mazelas encontra-se, sem qualquer dúvida, Adorno com sua teoria estética. Para ele,

há uma contradição entre a liberdade sem condicionantes, própria da arte, e a absoluta não-liberdade do sistema social. “A autonomia que ela [a arte] adquiriu [...] vivia da idéia de humanidade. Foi abalada à medida que a sociedade se tornava menos humana”(ADORNO, 1993, p. 11). O resgate da percepção e da sensibilidade, quando o pensamento predominante é o da racionalidade formalizadora, excita a possibilidade de resgatar o ideal da formação humana para além da heteronomia da razão, que açula os processos de dessensibilização, pois as experiências afetivas são esvaziadas e substituídas por rituais que privilegiam a aparência, a finalidade a ser alcançada e não os vínculos de solidariedade e empatia.

A possibilidade da experiência estética funda-se na relação entre a atividade reflexiva do sujeito e a obra de arte, como força cujas potencialidades não se reduzem à aparência imediata, mas revela a possibilidade de um clima cultural de negação da perpetuação da mesquinhez, da superficialidade e da desartificação¹¹ da arte. Essa contraposição da arte às mercadorias culturais objetiva dar uma configuração sensível ao desejo de transcendência das pessoas, em detrimento do caráter fetichista da mercadoria, que funciona como elemento meramente legitimador da posição social do adquirente. O desígnio é a reconstituição das características intrínsecas às obras, pelo estancamento do que Walter Benjamin chama perda da aura¹² na obra de arte.

11 O termo empregado por Adorno (1993, p. 30) é *Entkünstung*, ou seja, trata-se do processo pelo qual a arte perde sua especificidade, sua autonomia, sob a pressão da Indústria Cultural que tenta lhe roubar o papel que tradicionalmente teve. “A diferença humilhante entre a arte e a vida que eles vivem e na qual não querem ser perturbados, porque já não suportariam o desgosto, tem que desaparecer: tal é a base subjectiva da classificação da arte entre os bens de consumo mediante *vestedinterests*”.

12 Conferir em Benjamin (1996, p. 168) “... o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Este processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. [...] Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial”.

Há, portanto, na obra de arte, potencial de contrapor-se ao que a massificação cultural impõe como “fachadas contra as quais se debate a consciência. Essa deve ousar atravessá-las. Somente isso arranca o postulado da profundidade à ideologia [...]. Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade” (ADORNO, 2009, p. 23). Ainda segundo o frankfurtiano, é o “ímpeto expressivo do sujeito” que vai a par da liberdade. E não se trata, aqui, da liberdade meramente formal, sustentáculo tão caro ao estado liberal de direito. Adorno refere-se ao enfrentamento dos sofrimentos reais do homem e tem presente que “dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois o sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão, é objetivamente mediado” (ADORNO, 2009, p. 24).

Feita essa breve reconstrução de um certo percurso histórico da concepção estética, ou ao menos de alguns de seus passos mais destacados, foi possível esboçar uma linha de compreensão do seu potencial. Assim, tomando por base essas diretrizes, nosso propósito é encontrar na categoria estética um acesso a questões incontornáveis do mundo educacional contemporâneo como respeito, ética e solidariedade. Pelo exposto, resta claro que a arte é um espaço onde ainda se pode falar do humano e de seu sofrimento real, pois pode manter-se distante dos rigores alienantes do discurso da técnica, sem ser, contudo, indiferente a seus efeitos danosos. É possível, portanto, que se constitua como espaço comum em meio à explosão de saberes fragmentados, no qual todos se autorizam a dar sua contribuição.

Aproximamo-nos do campo educacional através de uma analogia. Theodor Adorno, na *Dialética Negativa*, lembra-nos que após “quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante de sua produção, a filosofia se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade” (ADORNO, 2009, p. 11). Ora, a mesma trilha argumentativa pode ser utilizada para abordar o contexto educacional — a partir do momento em que rompeu com

sua promessa de tematizar a realidade e modificá-la no que aí persiste de perverso e desumano, a educação, de modo análogo à filosofia, está também obrigada a fazer sua autocrítica rigorosa.

Nesse ponto, com amparo em Adorno, assumimos a defesa do não-idêntico, do divergente, dissonante, negativo. Se é verdade que a dialética desenvolve a diferença entre o universal e o particular e produz a ruptura entre sujeito e objeto, não é menos verdadeiro que tal ruptura é capaz de emancipar o não-idêntico ao desembaraçá-lo da coação espiritualizada. Assim, se a cisão se perpetuou no pensamento da identidade, ela mesma pode inaugurar a multiplicidade do diverso, sobre a qual a dialética não mais teria qualquer poder. “Reconciliação seria então a meditação sobre a multiplicidade que não se mostraria mais como hostil, algo como um anátema para a razão subjetiva” (ADORNO, 2009, p. 14).

Convém sublinhar que nosso propósito não é a mera identificação da filosofia com a arte e, por conseguinte, com a educação, pois elas não compartilham a forma ou o processo construtivo, mas relacionam-se como modo de comportamento que proíbe pseudo-morfose. Para Adorno (2009, p. 21-22), esses campos “permanecem incessantemente fiéis ao seu próprio teor através de sua oposição; a arte, na medida em que se enrijece contra as suas significações; a filosofia, na medida em que não se atém a nenhuma imediatidade.” Tampouco desejamos reduzir o problema e argumentar unicamente em favor da inclusão da arte na educação. Muito mais do que tais simplificações, trata-se de repensar a educação sob outra perspectiva, tomando a arte como modalidade do saber humano em que os sentidos se orientam a partir de outros referenciais que não os da razão instrumental, como metáfora para uma utopia possível.

Nessa nova perspectiva, pode a educação ser entendida como processo formativo, a desenvolver no homem os sentidos e os significados que o orientam em suas ações no mundo, nas relações com o outro, com a sociedade e com a natureza. Encarada sob esse horizonte mais amplo, a educação será processo de produção de cultura,

formação humana e social, que não se submete às relações existentes, já dadas de antemão, mas desafia para a construção de um outro mundo possível, no qual se efetive o que há muito vem sendo prometido e não realizado, uma sociedade mais justa e mais humana.

Referências

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Unimep, 2001.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução: Marco Antonio Casanova; ver. Eduardo Soares Neves da Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Erziehung zur Mündigkeit**: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker (1959-1969). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.

ADORNO, Theodor W. “Teoria da Semiformação”. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

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

BARBOSA, Ricardo. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Coleção Passo-a-Passo).

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: _____. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas; v. 1, p. 165-196)

DUARTE, Rodrigo. “Esquematismo da percepção *vs* Sensibilidade criativa: sobre as chances de uma educação estética”. *In*: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETI, Elizete (orgs). **Cultura e alteridade**: Confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. (p. 27-42)

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Tradução: Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

HERMANN, Nadja. “Ética, estética e alteridade”. *In*: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETI, Elizete (orgs). **Cultura e alteridade**: Confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 61-77.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução: Valério Rohden; Antonio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I: o processo de produção do capital. (Coleção Marx-Engels)

MARX, Karl . **Sobre a questão Judaica**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

PRESTES, Naja Hermann. **Educação e racionalidade**: Conexões e Possibilidades de uma Razão Comunicativa na Escola. Porto Alegre: EdPUCRS, 1996. Coleção Filosofia: 36)

SCHILLER, Friedrich. **A Educação estética do homem**. Numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TIBURI, Márcia. **Crítica da razão e mimeses no pensamento de Theodor W. Adorno**. Porto Alegre: EdPUCRS, 1995. (Coleção Filosofia, 26)

Educação estética: implicações de uma formação humana para além da indústria cultural¹

Samira da Costa Sten

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na atual e audível marcha da extrema direita,² observamos com espanto o avanço, em grande parte da Europa, de grupos neonazistas³

1 Parte deste artigo foi publicado nos *Anais do XI Congresso Internacional de Teoria Crítica/2018* – Unesp de Araraquara/SP. Inclui resultados de pesquisa intitulada, “Literatura Infantil e escrita fotográfica: um encontro de imaginação e criação”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo — Fapes/Edital 14/2014.

2 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/marcha-da-extrema-direita-reune-60-mil-pessoas-na-polonia-22060332>. Acesso em: 19 set. 2018.

3 Disponível em: <https://noticiasdesiao.wordpress.com/2015/01/26/neonazismo-cresce-na-europa/>. Acesso em: 19 set. 2018.

e neofascistas.⁴ Com pesar, acompanhamos democracias representativas rechaçar em direitos e garantias sociais.⁵ Nesses tempos, não tão novos assim, restauram-se discursos extremados e extremista se, com naturalidade, propaga-se o ódio por minorias e imigrantes.⁶ Tanto conservadorismo, ao redor do mundo, não é mera coincidência, mas um indício de que o imperativo adorniano a que Auschwitz não se repita não calou forte nas consciências e que o germe da barbárie ainda não fora aniquilado por completo (ADORNO, 1995).

Em sua conferência, *Educação após Auschwitz* (1965), o filósofo alemão Theodor Adorno (1995) definiu o campo de extermínio de Auschwitz como a maior distância de uma experiência humana concreta e altruísta. Suas constatações partem de uma inquietação solidária à educação e se formam sobre a exigência de que Auschwitz não ressurgira.

A alusão à barbárie, proporcionada pela técnica e chancelada por um estado de exceção, demonstra o quão nocivo é uma formação humana, que conforme Freud (2017), em *Psicologia das Massas e análise do eu* (1921), desenvolve-se a partir de uma organização que obstrui os processos de conscientização, nutridos por uma educação reflexiva, crítica e responsável, e, contrariamente, constituem-se por um *coletivo cego* ou *massa humana* que, sob a influência de um inconsciente primitivo, propaga vilanias como expressão de uma livre satisfação de impulsos destrutivos que põem em risco a expansão da vida.

As advertências tanto de Freud (1921) quanto de Adorno (1965) não estão encerradas em seu tempo; o primeiro, ao final da Primeira Guerra Mundial e, o segundo, duas décadas depois do fim da Segunda

4 Disponível em: <https://gz.diarioliberalidade.org/opiniom/item/223538-neofascismo-e-decadencia-o-planeta-burgues-a-deriva.html>. Acesso em: 19 set. 2018.

5 Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/reforma-trabalhista-e-aprovada-no-senado-confira-o-que-muda-na-lei.ghtml>. Acesso em: 19 set. 2018.

6 Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2018/01/12/interna_internacional,930462/trump-por-que-pessoas-de-paises-de-merda-vem-para-ca.shtml. Acesso em: 19 set. 2018.

Grande Guerra. Longe disso, o vigor de suas constatações ainda assombra as primeiras décadas do século XXI e, por isso, exigem que pesquisas, no campo da educação, promovam reflexões sobre propostas de formação que se comprometam com o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar.

Ainda em *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995) destaca duas vias imprescindíveis para que a barbárie não gracieje com a educação: o investimento na educação da primeira infância e o esclarecimento geral, condições que podem impedir a propagação da barbárie. Nesse sentido, apresentamos sucinta discussão, a partir dos resultados de pesquisa financiada com recursos públicos e desenvolvida ao longo de dois anos em escola de educação básica inserida em contexto de vulnerabilidade social, que demonstra que a combinação entre recursos materiais, trabalho do professor e experiências estéticas, que ultrapassem os “clichês” da indústria cultural, são a maior distância entre a formação de um *coletivo cego*, responsável pela barbárie, e a plena formação humana.

A pesquisa objetivou compreender como o jovem aluno da educação básica, a partir de experiências concretas com bens simbólicos e culturais, desenvolvem suas faculdades de imaginação e de criação em contextos marcados pela desigualdade social e sob o contínuo assédio da indústria cultural.

FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIO FRENTE AO ASSÉDIO DA INDÚSTRIA CULTURAL

O conceito de indústria cultural, vastamente estudado e desenvolvido por Adorno e Horkheimer (2006), trata, em síntese, dos mecanismos de controle e de manipulação que insurgem contra o indivíduo na contemporaneidade. Esses filósofos alemães identificaram, em seu período de exílio nos Estados Unidos na década de 1940, que a sociedade de seu tempo se reduzia a seres consumidores de mercadorias idênticas e que, por isso, sacrificavam o desenvolvimento de uma consciência individual, crítica e reflexiva. Dessa lógica, surgia uma

massa amorfa movida por necessidades iguais, implantadas à revelia de sua consciência, mas que, paradoxalmente, tais necessidades prometiam estar de acordo com a “vontade” do espectador-consumidor.

Tamanho esforço, à “[...] disseminação de bens padronizados para satisfação de necessidade iguais” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100), compõe o engodo, que prediz a imposição de uma produção massificada, como a única saída para satisfação do excessivo número de consumidores. Tal lógica corrobora com a produção exacerbada de padrões, os quais não são questionados, justificadamente, por resultarem “[...] originariamente das necessidades de consumidores: eis por que são aceitos sem resistência (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

Problematizar o acúmulo desses padrões no universo das relações sociais dos educandos, assim como abrir os flancos à discussão de padrões encerrados em uma mídia tendenciosa, foram os primeiros desafios ao desenvolvimento desta pesquisa, haja vista a estreita relação dos alunos com os produtos da indústria cultural.

Os alunos participantes, à época da pesquisa, tinham entre treze e quinze anos. Como requisito metodológico, aplicamos, entre eles, dois questionários com perguntas abertas e fechadas. O primeiro questionário aplicado no ano de 2017 e, o segundo, ao término da pesquisa, em 2018. Esses instrumentos metodológicos reuniam perguntas que possibilitaram compreender quais eram as aproximações culturais dos alunos, o processo de “formação do gosto” e, consequentemente, quais as vias que possibilitavam essa formação.

Inicialmente, constatamos, a partir das respostas, que entre os dez participantes da pesquisa, oito deles gostavam de músicas, livros, programas de TV, filmes, séries, atores e heróis vinculados à dimensão supracitada de indústria cultural. Observamos que apenas dois alunos, dada sua aproximação religiosa, destacaram experiências advindas de seu contato com essa produção cultural específica. Entre os participantes não houve, em resposta aos questionários, nenhum destaque à produção cultural desenvolvida em contexto de

educação formal. Ou seja, os instrumentos metodológicos da pesquisa confirmaram que grande parte da produção de subjetividade destes alunos não se vinculava diretamente ao trabalho desenvolvido em educação formal, haja vista que não aparecem nos questionários menção à biblioteca, às aulas dos professores, a peças teatrais na escola, a livros direcionados pelos professores aos alunos, assim como nenhum destaque à educação musical no contexto da escola.

Entretanto, ao serem questionados sobre suas respostas e a consequente ausência de experiências estéticas proporcionadas no contexto escolar, os alunos ratificaram a inexpressividade de suas experiências culturais mediadas pela escola, consideradas por eles como insuficientes. No entanto, após alguma insistência, elencaram experiências culturais vivenciadas em seu contexto escolar. Ressaltamos que a pesquisa em tela não pretendeu culpabilizar a escola, mas, ao contrário, buscou problematizar a luta desigual que a escola trava contra as mercadorias produzidas pela indústria cultural e, ainda, refletir sobre os nefastos efeitos de um modelo social excludente, forjado nas prensas capitalistas, em que se mantém parcela considerável dos bens culturais distante dos socialmente excluídos.

Constatar o assédio sofrido pelos alunos em decorrência da expansão de produtos vinculados à indústria cultural não fora uma novidade, tendo em vista que já em meados do século XX, Adorno e Horkheimer afirmaram que “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural (2006, p. 104). A denúncia à uniformização e a padronização do gosto pela via da mesma receita, que se repete *ad nauseam* é uma obviedade, basta lembrar os filmes *blockbuster* — arrasa quarteirões, o número excessivo de roupas, entre crianças e jovens, que estampam os “super-heróis” dos filmes estadunidenses e os *best-sellers* produzidos pelas listas do mercado editorial para atestarmos a maciça influência destes produtos tanto na vida pública quanto particular do sujeito contemporâneo.

Nesse sentido, o desafio que se impõe à escola é como esse espaço, legitimado historicamente por parte considerável da formação

humana, pode possibilitar aos educados o contato com experiências estéticas que favoreçam alterar a percepção da realidade social e midiática vivida por eles.

Contra o processo de formatação do gosto pela via das mercadorias da indústria cultural, as quais empalidecem a compreensão da realidade concreta, que esta pesquisa possibilitou aos alunos o acesso a um acervo bibliográfico de quase cem títulos, adquiridos com recursos públicos e, posteriormente, doados à biblioteca da escola. O acervo, formado por clássicos da literatura mundial e brasileira, fomentou e sustentou os debates entre o grupo de alunos que, semanalmente, reunia-se com a equipe de pesquisa formada por uma coordenadora, uma consultora da pesquisa, uma professora tutora e duas alunas de iniciação científica do curso de Pedagogia.

Pensar a formação humana no contexto do capitalismo tardio, exigiu-nos refletir sobre questões como a desenvolvida pelo filósofo alemão Walter Benjamin (1994), em seu ensaio *Experiência e Pobreza*, em que nos indaga “[...] qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Sua cortante questão aponta decisivamente para a perda da experiência autêntica e, por certo, é ambivalente, pois na medida em que se reconhece e valora o patrimônio cultural, questiona-o, pois não está acessível a todos. Ou seja, a simples existência desse patrimônio cultural não garante o vínculo como indivíduo, em que apesar de existir prescinde de relações diretas com o sujeito, tendo em vista as condições econômicas e sociais desse sujeito e, ao mesmo tempo, sua questão aponta para o processo desencadeado pelo capitalismo, em que se usurpa do sujeito a capacidade de usufruir de modo autêntico deste patrimônio. À luz do pensamento benjaminiano, o homem moderno tanto mais preenchido pela técnica e “progresso” tanto menos consciente de sua miséria:

Podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto. Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças

do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos a moeda miúda do “atual” (BENJAMIN, 1994, p. 119).

Consoante à Benjamin (1994), as experiências deveriam ser comunicadas e transmitidas entre as gerações, em sua reflexão encontramos tanto a lembrança de fábula sobre um velho pai que, no momento da morte, comunica aos filhos a existência de um tesouro entre os vinhedos da fazenda, de onde os filhos extraem uma experiência viva que os leva compreender certos nuances da produção da vida, quanto a denúncia de que os soldados que voltaram da Primeira Guerra Mundial, não estavam mais ricos de experiências comunicáveis mas, sim mais pobres. A guerra de trincheiras, tributária da técnica e irmanada ao sistema capitalista, não pôde produzir experiências comunicáveis.

Com efeito, subtrair do indivíduo as vias de experiência autêntica ou impedi-lo de se apropriar de todo patrimônio cultural da humanidade, a exemplo das artes e, propositalmente, substituí-las por vivências imediatas produzidas pela indústria cultural é, inevitavelmente, receber o torrão de açúcar que anuncia o adestramento do indivíduo contemporâneo e, ao mesmo tempo, trocar autonomia por heteronomia. Todo esse articulado processo de adestramento do indivíduo é, reconhecidamente, “[...] uma nova barbárie” (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Entreter-se com as mercadorias idênticas da indústria cultural não garantem ao sujeito a promoção de suas potencialidades criativas, pelo contrário, essas servem essencialmente ao esquecimento ou como um torpor, que reclama uma realidade hipostasiada. Romper com esse ciclo do *mais do mesmo* é o dever dos sujeitos históricos, pois reificar as relações sociais se tornou a promissória que garante a permanência das classes dominantes no poder (KONDER, 1999). Então, quem seriam os responsáveis por fazer explodir o *continuum* da história? Para Benjamin (1994), as classes revolucionárias no momento da ação.

Nesse sentido, cumpre à educação atender esse chamado revolucionário, pois se constitui sua responsabilidade histórica lutar pela transformação da sociedade, bem como pelo processo de emancipação dos sujeitos. Todavia, cômicos tanto dos problemas estruturais que cercam a escola na contemporaneidade quanto do discurso de culpabilização aos alunos, em que se atribui a eles certo desinteresse pelas artes, desconsiderando uma conjuntura econômica e social, que, na verdade, impede-lhes a apropriação dos bens culturais, esta pesquisa, na contramão de discursos fatalistas e pessimistas, problematiza não só a escassez de experiências estéticas no contexto escolar, lógica perversa que liquida as chances de o educando apropriar-se da produção material e simbólica produzida pelo conjunto dos homens, como busca apresentar reações e resistências no contexto escolar contra as investidas do *mundo administrado* anunciado por Theodor Adorno (1992).

Por fim, lembramos o conceito de *esquematismo* apresentado por Adorno e Horkheimer (2006) na obra *Dialética do Esclarecimento*, a fim de elucidar a perda da capacidade de construir, a partir das relações com a realidade concreta, o sentido de uma determinada experiência. Essa dimensão humana que possibilita construir sentidos, nomeada como esquematismo pelo filósofo Immanuel Kant (1724 — 1804), fora obliterada pela indústria cultural. Adorno e Horkheimer (2006) descrevem o controle dos modos de percepção impingidos pela indústria cultural ao usurpar dos indivíduos a capacidade de esquematizar. Duarte (2003), à luz da obra kantiana, demonstra que a faculdade de imaginação está ligada tanto à cognição quanto à sensibilidade. No entanto, embora a imaginação esteja entre essas duas faculdades, exige-se “[...] um relacionamento direto entre o material empiricamente recebido pela sensibilidade e a capacidade organizadora” (DUARTE, 2003, p. 88). Ou seja, a mediação entre a sensibilidade e o conhecimento é o esquematismo. A subtração do esquematismo pela indústria cultural impossibilita a capacidade de imaginação criadora do indivíduo. Ao perder sua

capacidade de imaginar e, simultaneamente, tornar-se inventivo, o ser humano está fadado a permanentemente se limitar aos sentidos já dados pelas mercadorias da indústria cultural.

Resistir ao *mundo administrado* e restaurar a capacidade de se vincular ao patrimônio cultural foram as necessidades imperiosas desta pesquisa, tendo em vista a “[...] absurda suspeita de encontrar no indivíduo as formas de reação, de resistência, as quase impossíveis possibilidades” (PUCCI, 2007, p. 142). Dessa maneira, os resultados desta pesquisa demonstraram que é possível desenvolver, em espaços onde impera desesperança, experiências comunicadas por meio da literatura a jovens que desconhecem outras vias para além das mercadorias estandardizadas da indústria cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de explicação, os resultados desta pesquisa foram apresentados em um seminário desenvolvido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Conforme os critérios da agência de financiamento, não havia exigência para que os resultados fossem apresentados em formato de apresentação oral ou comunicação ao público. Assim, os projetos de pesquisa⁷ deveriam ser apresentados apenas em formato de cartazes ou *banners* com destaque a todas as etapas da pesquisa.

No entanto, os alunos vinculados a essa pesquisa, desejosos de uma experiência coletiva e dialógica com os participantes da mostra científica, decidiram desenvolver, sem nenhuma imposição da equipe técnica, uma adaptação da obra teatral de William Shakespeare, *Romeu e Julieta* (2016). Esse livro foi adquirido por uma das alunas participantes

7 O Edital Fapes/CNPq n.º 14/2014 disponibilizou recursos para um total de 77 projetos desenvolvidos em 21 municípios do estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://fapes.es.gov.br/Not%C3%ADcia/fapes-divulga-resultado-final-da-selecao-ao-programa-de-iniciacao-cientifica-junior-picjr>. Acesso em: 22 set 2018.

durante a visita a uma livraria, onde os alunos puderam escolher um livro de sua preferência e comprá-lo. A escolha e a compra de um livro constituíam-se como uma das etapas à realização da pesquisa. Após a leitura coletiva do livro, os alunos decidiram desenvolver uma adaptação à obra de Shakespeare. Em outra etapa da pesquisa, participaram de quatro oficinas com um ator profissional, que os ensinou técnicas teatrais para consecução da peça e, ao longo de dois meses, desenvolveram o roteiro, o figurino, a iluminação e o cenário.

A escolha por *Romeu e Julieta*, dentre as obras lidas ao longo dos dois anos de pesquisa, movera-se em torno do trágico destino dos jovens amantes. Durante a leitura coletiva da obra, os alunos questionaram as “armadilhas do destino” ao casal de amantes. Recuperaram trechos do texto shakespeariano com intuito de refletir sobre a possibilidade de que a tragédia imposta ao casal, como um apanágio à consciência das famílias *Capuleto* e *Montéquio* pudesse ter sido contada pelo autor de outra maneira. Em suas análises, lembraram que a união das famílias inimigas só foi possível após a tragédia que os tomou de assalto com a morte dos filhos ainda tão jovens. Os alunos consideraram que o reestabelecimento da paz entre as famílias pela via da tragédia não diminuía a dor de suas perdas.

Ao fim, decidiram contar a história com leves alterações. Recontaram-na, à luz de duas jovens estudantes que, durante o trajeto da escola, ao ler o livro, *Romeu e Julieta*, discutiam o conceito de destino e a força necessária para alterá-lo em uma ação de não conformismo.

Em suas teses sobre a história, Benjamin (1994, p. 231) advertenos que “Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização”. O processo de imobilização na tese benjaminiana não contradiz a dialética, posto que não se perde a tensão dos fenômenos. Ao se parar de modo brusco o pensamento em uma “[...] configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza como mônada” (BENJAMIN, 1994, p. 231). Na simultaneidade entre choque e tensão contidos em um momento ativo de reflexão surge “[...] uma

oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido” (BENJAMIN, 1994, p. 231). É contra a ideia de destino como realidade inevitável que se faz à revelia de uma consciência histórica, que a literatura, o teatro e as artes se insurgem e possibilitam os choques e as tensões necessárias à transformação social.

Nesse sentido, suspeitamos que, para esses alunos, a obra de William Shakespeare lida, debatida e encenada, se tornou, nesse tempo, uma *mônada benjaminiana*, estrutura que nos exige uma ação reflexiva e — por que não? — revolucionária.

Referências

ADORNO, Theodor W. ; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In*: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 99-138.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Minima Moralia: **reflexões sobre a vida danificada**. São Paulo: Ática, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história e cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter . **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinícius. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2009.

DUARTE, Rodrigo. **O esquematismo kantiano e a crítica à indústria cultural**. *Studia Kantiana*, v. 4, n. 1, 2003, p. 85-105. Disponível em: <http://www.sociedadekant.org/studiakantiana/index.php/sk/article/view/36>. Acesso em: 20 set 2018.

Os 29 anos do Grupo de Estudo e Pesquisa Teoria Crítica e Educação: a hora e a vez da literatura

*Mariana Passos Ramalhet
Robson Loureiro*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo, na tentativa festiva, e bem modesta destina-se a fazer um percurso das produções do Grupo de Estudos e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação. Concentra-se, especificamente, nas discussões dos artigos que abordam a literatura, nos últimos anos. Pretende destacar as notáveis produções desse GEP, durante seus quase 30 anos de existência, com suas inúmeras contribuições e temáticas abordadas. Apoiando-se na premissa de que o texto literário não se erige apenas em contornos e nuances estéticos, o escopo é, também ratificar as possibilidades reflexivas circunscritas no âmbito literário, à luz Teoria Crítica da Sociedade, que, como bem adverte Pucci (2013, p. 2), não se deixa conduzir “predominantemente pela análise economicista”.

A inspiração veio do próprio Professor Bruno Pucci. Não faz muito tempo, em duas ocasiões diferentes, ele registrou parte da memória de dois importantes Grupos de Trabalho — o GT 17 (Filosofia da Educação) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), do qual fora um dos membros fundadores e outro (artigo), no qual resgata os vinte e quatro anos de existência do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, por ele fundado, em 1991.

No artigo (2013) sobre o GT 17 da Anped, Pucci traça, com exímia habilidade narrativa, parte da memória dos vinte anos da criação do GT 17. Ele evidencia a contribuição da Teoria Crítica da Sociedade desse Grupo de Trabalho. Mas, também retoma o momento da criação desse GT, dos seus participantes, das comissões organizadoras e descreve alguns aspectos relevantes da Teoria Crítica da Sociedade, tais como a gênese terminológica, delimita o contexto de surgimento e os principais fundadores do Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, bem como descreve nuances teóricas das pesquisas apresentadas no GT, revela as conhecidas, mas pouco tratadas discrepâncias regionais que ainda vigoram em diversos GTs da Anped, dentre outros assuntos.

Em setembro de 2015, Pucci publicou artigo no qual traça um histórico dos então vinte e quatro anos de fundação do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação¹. São visíveis a sensibilidade estética da sua escrita. Nesse registro, ele sumariza as pesquisas realizadas, destaca os pesquisadores, sonhos, traduções, realizações, criações de novas sedes e inúmeras possibilidades teóricas e metodológicas de discussões inerentes às temáticas que sugerem o escopo de investigação do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação: o diálogo com a dimensão estética e a literatura; a formação (humana) e a indústria cultural; música, teatro, dança, cinema etc.

1 Texto completo disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/20102015145313.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Num movimento verossímil, em artigo publicado em setembro de 2015, Pucci esboça um histórico sobre os 24 anos de existência do Grupo de Estudo e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação.² Mais que números, ali registraram-se pesquisas, pesquisadores, sonhos, traduções, realizações, criações de novas sedes e várias possibilidades teóricas e metodológicas de discussões inerentes à temática que nomeia o GEP. No bojo dessas discussões, chamam a atenção aquelas que vinculam a literatura às questões estéticas, à formação, à indústria cultural, à cultura, ao cinema. Nos diálogos com a Teoria Crítica, portanto, há literatura.

Em 2016, bodas de prata! O presente artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção faz-se uma breve sistematização de todos os artigos do GP que abordam a literatura. Ratifica-se que essa abordagem inicial e não minudente, à moda de um sobrevoo, se justifica pelo caráter sucinto que é próprio desta publicação. Esse aspecto foi decisivo, também, para se eleger como *corpus* privilegiado as publicações que tematizam a Literatura. A discussão se concentra nas produções mais recentes disponíveis no sítio virtual do GEP — Teoria Crítica e Educação (2012-2016), com menção aos referenciais teóricos mais recorrentes e a variedade de autores de literatura e obras contempladas. Paralelamente, propõe refletir sobre outros aspectos críticos, sem perder de vista as nuances do texto literário, para, então, como possibilidade de “terceira margem”, discutir questões imprescindíveis ao contexto educacional.

TEORIA CRÍTICA E LITERATURA: O ENCONTRO EM UM GP

A linha consta de um número infinito de pontos: o plano, de um número infinito de linhas; o volume, de um número infinito de planos; o hipervolume, de um número infinito de volumes... —
Jorge Luis Borges.

2 Texto completo disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/20102015145313.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

O Grupo de Estudos e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação iniciou suas atividades no ano de 1991, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fundamentado no referencial teórico-metodológico da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade, ou seja, dos autores que deram início aos trabalhos do Instituto para Pesquisa Social, dentre eles Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Walter Benjamin. Em 2021 o grupo completará trinta anos de trabalho contínuo, ininterrupto e, com certeza, de conquista de um lugar de destaque no campo acadêmico, visível não apenas pelo tempo de existência, mas, principalmente, pela consolidação dos encontros internacionais, que durante várias edições fora organizado pelo professor Bruno Pucci.

O sucesso do GEP-Teoria Crítica e Educação, revela-se, também, pela quantidade de instituições que atualmente o integram; pelos problemas e fenômenos com os quais seus integrantes têm se debruçado, abordados nas inúmeras pesquisas individuais, dissertações de mestrado, teses de doutorado etc. Isso tudo fruto do desejo, mas, principalmente, da exemplar e qualificada capacidade de trabalho do Professor Bruno Pucci.

Há uma grande variedade de publicações e, no tocante aos trabalhos que envolvem a literatura, com fim específico de melhor visualização, essas produções serão, conforme Quadro 1 a seguir, sistematizadas.

Quadro 1: Variedade de publicações

Ano de publicação	Autores	Título do Trabalho
2015	Omír Wesley Andrade e Bruno Pucci	O trágico e o poético em <i>Fogo Morto</i> : análise de seus elementos estéticos
	Fabio A. Durão	Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários

continua

Ano de publicação	Autores	Título do Trabalho
2014	Ana Carolina Kastein Barcellos	O conto <i>O livro de areia</i> , a experiência estética e a alienação: reflexões
	Fabio A. Durão e Mario Frungillo	Ferreira Gullar: Poesia e intensidade.
	Bruno Pucci, Artieres Estevão Romeiro e André Dela Vale	Cara-de-Bronze, de Guimarães Rosa: as toadas, os diálogos, a poesia, o enigma
2013	Alex Sander da Silva e Gisele da Silva Rezende	Educação, subjetividade e formação: uma leitura <i>d'O Processo'</i> de Franz Kafka
	Alex Sander da Silva	Auschwitz e a interrupção da poesia ou uma crítica imanente da barbárie contemporânea
2012	Bruno Pucci e Gilberto B. Marcon	O <i>non-sens</i> e a mútua dependência das personagens de Beckett em <i>Fim de Partida</i>
2011	Bruno Pucci e Christian Muleka Mwewa	Conversa desarmada: Teoria, Crítica e Literatura
	Fabio A. Durão	Do texto à obra
	Fabio A. Durão	Um esquecimento e dois conceitos.
2010	Fabio A. Durão	*Ecolalias* – A Língua como Esquecimento.
	Fabio A. Durão	Onde todos falam mal de todos: e todos têm razão (fragmentos).
	Bruno Pucci	Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas.

continua

Ano de publicação	Autores	Título do Trabalho
2009	Fabio A. Durão	Penser la question de la Theory.
	Fabio A. Durão	Da fluidificação da letra: transformações da produção de saber na crítica e teoria literárias.
	Fabio A. Durão	Problemas de la representación del subalterno: el caso de Gayatri Spivak
2008	Fabio A. Durão	Jacques Derrida's *Specters of Marx* at the intersection of philosophy and literature.
	Fabio A. Durão	Sobre a relevância dos estudos literários hoje.
2007	Fabio A. Durão	On the rise of Theory: promises, shortcomings and the place of literature.
2006	Fabio A. Durão	Da escrita de um passado presente.
2004	Fabio A. Durão	A Short Circuit of Reading: Red Dragon as Anti-Theory.
	Fabio A. Durão	Sobre a ficção suprema: prolegômeno e contra-exemplo.
	Fabio A. Durão	Breves observações sobre a teoria, suas contradições e o Brasil.
2001	Renato Franco	Balzac, o preferido de Marx, visto por G. Lukács.
2000	Fabio A. Durão	Rememórias.
	Renato Franco	Romance e Filosofia.
1999	Newton Ramos de Oliveira	Navegando Nos Mitos: Resenhas de José Saramago.
1998	Fabio A. Durão	Atualidade de Shakespeare.

Fonte: Conferir em Ramalhete, a partir dos dados disponíveis no sítio virtual do GP Teoria Crítica e Educação (Disponível em: <http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2657>)

Como se observa, inúmeras são as produções e ainda mais extensas são as possibilidades de abordagem. Esse aspecto remete, de alguma forma, ao excerto Borges (2014), epigrafado no início deste artigo. E, por isso, ratifica-se a atenção que será direcionada às publicações já mencionadas no quadro exposto, nos anos de 2012 a 2016. A abordagem que ora se propõe seguirá o critério cronológico.³

INÍCIO DA PARTIDA: BECKETT E ADORNO

Em *O “non-sens” e a mútua dependência das personagens de Beckett em “Fim de Partida”* (PUBBI; MARON, 2012), os autores analisam as personagens da peça teatral, à luz das reflexões de Adorno, sob a óptica de duas características, já direcionadas no título e, agora, reiteradas: *non-sens* e dependência.

Fim de Partida, cujo título original é *Endgame*, constitui-se em uma peça teatral publicada pela primeira vez em 1957. Realizada em um único ato, o cenário é um abrigo cinzento, palco para os diálogos e elucubrações de quatro personagens: Hamm (um senhor cego, dependente e, em certa medida, alçoz de Clov); Clov (criado de Hamm, que é coxo e nunca se senta; sempre promete ir embora, mas nunca cumpre a promessa); Nagg e Nell (pai e mãe de Hamm, respectivamente; ambos vivem em uma lata, separados e mutilados). São “Quatro seres em extinção, lidando o tempo todo com a tarefa de existir; vivem como se fossem os últimos sobreviventes de uma humanidade devastada” (PUCCI; MARCON, 2012). Os autores fincam, ainda, suas análises nas seguintes e adjetivadas perspectivas: a) “Os anti-heróis Hamm e Clov”; b) “Nagg e Nell: os enterrados vivos”; c) “Hamm versus Nagg: relações em alta tensão”; d) “As aventuras do controverso Hamm”; e) “As interferências do indeciso Clov”.

3 Como pode ser observado no quadro e nas discussões ao longo do artigo, não foram inseridas as publicações do ano de 2016, pois estas ainda não estavam disponíveis no sítio virtual do grupo de pesquisa.

Consoante os pressupostos de Adorno (2003), o ensaio destaca as singularidades do objeto, se aproxima das nuances literárias, mas não se confunde com ela. O ensaio, portanto, “[...] exige, ainda mais que o procedimento definidor, a interação recíproca de seus conceitos no processo de experiência conceitual” (ADORNO, 2003, p. 29). Sendo assim, embora o texto de Pucci e Marcon (2012) não se valha de uma imensidão de citações, é possível verificar uma proximidade ao posicionamento adorniano, em relação ao texto ensaístico, além de expor um movimento dialético na análise das personagens da obra de Beckett (2013). Em linhas gerais, mostra-se que Hamm, mesmo dependente, mantém incólume a sua insolência. Por outro lado, essa mesma personagem, ainda que ambientada sob égide do autoritarismo, da impotência física, permite-se sonhar. Clov, mesmo ao anunciar sua partida durante todo o diálogo, como um vassalo, continua subserviente, o que pode indiciar uma possível explicação para o título da peça teatral. Nagg e Nell podem ser analisados pela tensão entre distância e proximidade, quer sejam pelos processos fisiológicos durante o envelhecimento, quer sejam pelas lembranças.

O diálogo da obra literária, que acena para o insólito, causa um estranhamento em um primeiro momento (PUCCI; MARCON, 2012). Clov parece confirmar tal afirmação, ao anunciar que “[...] nunca ninguém pensou em modo tão tortuoso como nós” (BECKETT, 2013, p. 52). Certamente, a peça oscila: está posicionada na linha tênue do cômico e o trágico. O riso, porém, amargo, é daquele que, ao reconhecer as próprias chagas, os próprios limites, incongruências e dores próprias do humano vê, em um diálogo perspicaz, arquitetado à beira do *nonsense*, “A vida toda as mesmas tolices” (BECKETT, 2013, p. 99).

EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: ADORNO E KAFKA

Autor de *Auschwitz e a interrupção da poesia ou uma crítica imanente da barbárie contemporânea* (2013), Alex Sander da Silva dialoga com os pressupostos filosóficos de Theodor Adorno. O escopo de Silva (2013)

é analisar a barbárie em Auschwitz. Mesmo que não aborde a literatura de modo explícito, a partir da célebre e impactante frase adorniana “escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro”, Silva (2013) propõe uma concisa reflexão sobre as elaborações estéticas atuais, especificamente no que tange à formação da subjetividade. Ele pondera que os estudos de Adorno estão profundamente influenciados pelas marcas, nefastas, da Segunda Guerra Mundial:

Todo olhar de Adorno é voltado para a condição humana imposta após essa catástrofe que nos obriga a uma permanente crítica iminente ao existente. Para ele, Auschwitz é o próprio símbolo da consciência “coisificada”, mas é também o símbolo da modernidade e de uma civilização afetada pela racionalidade técnico-instrumental (SILVA, 2013, p. 70).

Nessa perspectiva, salienta que há uma relação complexa entre cultura, a produção material da vida e a barbárie, o que implica atitudes subservientes, gestadas nas condições adequadas para uma nova barbárie. Ele pondera sobre a necessidade de a cultura conhecer os aspectos que produzem tais comportamentos e, de igual modo, alerta para as contradições inerentes ao sistema capitalista que, por exemplo, maquia o fascismo nos moldes do livre mercado.

Silva (2013) ratifica a crítica à barbárie em Auschwitz, à “consciência coisificada” (ADORNO, 1995) e destaca o relevante papel da educação, cuja função primordial é evitar uma nova Auschwitz e romper com a conformação de sujeitos. Tal tarefa não é simples, pois carece de uma autorreflexão da realidade, análise das condições objetivas na formação cultural das pessoas, bem como a superação da “frieza” nas relações, que tornam objetos mais importantes que seres humanos.

A partir dos pressupostos de Silva (2013), conclui-se que na escola não deve haver espaço para corruptelas. Isso significa dizer que a educação é mais que compartimentações disciplinares e inserção de

alunos e professores em sala de aula. A escola, sendo o lugar do não cotidiano, deve comprometer-se para impedir os avanços fascistas, amordaçantes; a ela compete, portanto, a formação de sujeitos emancipados, a luta para que Auschwitz seja um evento decisivamente irrepitível. A frase de Adorno pode parecer, em um primeiro momento, demasiadamente rígida. No entanto, na contramão da brutalidade do contexto vivido pelo filósofo, “[...] a força do pensamento conceitual precisa abrir-se à expressividade poética, a fim de mostrar a mais profunda escritura da condição humana” (SILVA, 2013, p. 78). Em outras palavras, é preciso, consoante Andrade (1978, p. 16), que uma flor fure o “[...] asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”. Resistamos.

Também em 2013, Gisele da Silva Rezende e Alex Sander da Silva publicaram *Educação, subjetividade e formação: uma leitura d’O Processo, de Franz Kafka*. Baseado em uma pesquisa maior, o artigo tece aproximações entre subjetividade, formação e pedagogia. Recorre às discussões do texto literário — *O processo* — e dos estudos de Adorno, contidos, majoritariamente no livro *Educação e Emancipação*. Os autores destacam a necessidade de a educação ser uma “experiência crítico-formativa”, cuja finalidade, veementemente anunciada em Silva (2013), é evitar uma nova barbárie. O percurso de Rezende e Silva (2013) se desenha da seguinte forma: primeiro fazem uma apresentação do autor (Kafka); em seguida abordam o livro (*O processo*), com as respectivas análises do texto kafkiano; na seção subsequente apresentam algumas ponderações, a partir da leitura de Adorno e, por último, as considerações finais.

O enredo de *O Processo* gira em torno de uma situação inusitada: a história da personagem Josef K., um bancário exemplar, que, na manhã de seu aniversário, fora detido injustamente. Trata-se de um texto instigante, que fomenta as ponderações acerca de um sistema judiciário burocrático, opressor e despótico, que encarcera pessoas, que amordaça vozes, que silencia e põe em dúvida a esperança de justiça. E é com argúcia que Rezende e Silva (2013, p. 32), apontam que “[...] Em Kafka não é possível ficar longe da controversa

problemática do sujeito moderno na constituição de sua subjetividade, isto é, excluir a caracterização do conceito de sujeito na perspectiva de análise da crise e da crítica de uma razão instrumental na modernidade”.

A partir dos pressupostos de Adorno, os autores criticam o empobrecimento da racionalidade instrumental, a “coisificação do espírito”, bem como a dominação dos seres humanos que, em uma sociedade capitalista, causa estranhamento, fragiliza relações, dociliza corpos, aprofunda o abismo entre classes sociais, produz miséria incessantemente e, ainda “[...] alcança os recônditos espaços da subjetividade, escravizando o sujeito, submetendo-o aos caprichos da razão formalizada, calculista e ratificando a lógica do aparelhamento econômico capitalista (REZENDE; SILVA, 2013, p. 32).

A posicionar nos instigantes espaços fronteiriços da educação, literatura e filosofia, ratificam e recorrem à reflexão de Adorno, sobre a necessidade de a educação lutar contra a barbárie. Denunciam o embrutecimento da razão e as exigências, cada vez maiores, de nossa sociedade. Resende e Silva (2013) criticam as relações frágeis, alienantes e ideológicas que tornam os sujeitos automatizados e, a partir do texto literário, os autores asseguram as potencialidades deste, uma vez que se pode cogitá-lo como uma alternativa de esquiwa dos ditames da objetificação.

A palavra “processo”, estampada no título da obra de Kafka (2009), pode remeter a uma duplicidade semântica. Em certa medida da narrativa, a personagem K. “[...] procurava consolar-se nos mais tênues incidentes do dia, até mesmo nos mais ambíguos” (KAFKA, 2009, p. 143). Walter Benjamin, em uma análise do livro *O processo*, afirma “É talvez essa desesperança que faz com que os acusados sejam os únicos personagens belos na galeria kafkiana” (BENJAMIN, 1994, p. 141). Em consonância com tal análise, diante de tantas injustiças e incompreensões que são abordadas nessa trama, a beleza emerge da desesperança.

Educação é um ato político, circunscrita em contextos históricos, sociais, ideológicos. Rezende e Silva (2013) são certos ao trazer

à baila o texto literário, e ao aproximar, proficuamente, a experiência estética da educação. A literatura de Kafka causa um desconforto, pois, longe de fincar-se em comportamentos verborrágicos, mostra que uma das artimanhas do texto literário é dizer o indizível. Eis, aí, portanto, uma das grandes singularidades da Literatura.

ADORNO, OS CONTOS E O POEMA: GUIMARÃES ROSA, FERREIRA GULLAR E JORGE LUIS BORGES

Cara-de-Bronze, de Guimarães Rosa: as toadas, os diálogos, a poesia, o enigma, de autoria de Bruno Pucci, André Dela Vale e Artieres Estevão Romeiro, publicado em 2014, analisa o conto rosiano, a partir da contribuição filosófica de Adorno, em especial suas reflexões sobre a estética. O texto percorre caminhos distintos, mas que se complementam: análise, interpretação e, além disso, apresenta “[...] indícios para desvendar o enigma desse conto-poema, assim como para detectar o conteúdo de verdade que nele se manifesta” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 91).

A longa citação a seguir evidencia a ousadia do artigo, já anunciada pelos próprios autores e, nesse viés, as proveitosas reflexões inerentes ao conto, cujas ponderações, de fôlego, não se pode deixar escapar:

Assim, os sons das toadas (im)pertinentes do trovador na varanda; a presença edílica dos buritizais bebentes do Urubuquaquá; o auscultar das longas e insinuantes conversas dos vaqueiros, curiosos e atarefados; a desconfiança da intromissão do narrador no meio do conto, exigindo uma pausa para explicitar indícios de enigma na estória; a atenção dos vaqueiros à narrativa da viagem de Grivo, o escolhido, de volta de sua missão, misteriosa e alvisareira; a floração da poesia que brota aos montões no vir-a-ser do texto, [...] eixos condutores do conto —, serão tensionados com ideias-chave da Teoria Estética de Theodor Adorno, no desvendamento de seu ser como obra-de-arte, entre as quais: a

tensão da literatura com a música e o cinema na construção do texto; os sons, as palavras, os olhares e os infintos entremeios dos vaqueiros na intuição de um drama existencial que não era deles; as múltiplas técnicas estéticas utilizadas/inventadas pelo literato no ensaio de expressar os enlaces da estória; os resíduos miméticos que fertilizam o escrito em seus inesperados extratos; os paradoxos entre as intenções do autor e os momentos não-intencionais da obra; a forma final a que chegou a narrativa como unidade não violenta de tensos elementos; os acordes dissonantes e utópicos que se interpenetram no percorrer da narrativa. Enfim, a conjunção e a contraposição dos juízos adornianos na tentativa de decifrar o enigma de — Cara-de-Bronze, bem como de encontrar seu — conteúdo de verdade” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 92-93).

No momento analítico, ao se debruçarem nos aforismos adornianos, os autores ressaltam a importância da mediação em uma obra de arte. Mediação, nesse contexto, é entendida, em linhas gerais, como uma capacidade de harmonizar elementos, aparentemente díspares em uma obra, que visa a dar voz ao pormenor pelo todo. Ainda ponderam nuances próprias da obra de Guimarães Rosa no *corpus* selecionado, a incluir os neologismos, e capacidade de unir, “[...] numa única peça, o conto, o poema, a música, o cinema” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 93). E desvendam, de igual modo, a argúcia e a peripécia narrativa de Rosa (2001), ao formular um enredo, que se vale da mescla de vários gêneros: o conto é iniciado com cantigas populares, parte-se, então, para o diálogo entre as personagens, quatorze vaqueiros; em seguida, há a apresentação de um roteiro de filme, a “intromissão” do narrador, narração do vaqueiro Grivo e a posterior interferência de dois vaqueiros.

Os autores ainda ratificam um aspecto sobremaneira interessante: a tensão entre a literatura, a música e o cinema. Nesse sentido, cabem as indagações, cujas respostas, nos entremeios da p(rosa),

são difíceis de serem capturadas de imediato: “Cara-de-Bronze é um conto que se compõe em forma de poema ou é um poema que se desvela em forma de conto? Ou é conto-poema que vai tomando forma na incorporação de outros gêneros literários e estéticos?” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 94-95).

A luz do pensamento adorniano, os autores debruçam-se sobre questões estéticas intrínsecas à *Cara de Bronze*, uma vez que, segundo o filósofo, a técnica conduz para a reflexão das obras. Nesse sentido, tal análise encontra abrigo seguro na obra de Guimarães Rosa, visto que a justaposição de nuances distintas já reveladas, a poesia presente no conto, a seleção/criação de palavras e a escolha minuciosa da própria temática da conversa entre os vaqueiros evidenciam a técnica de que fala Adorno, que não pode ser confundida, em momento algum, como uma espécie de instrumentalização da escrita.

No momento de interpretação, em que é discutido o “conteúdo de verdade” da obra, destacam-se os elementos miméticos do texto literário, “[...] que dão vida, poesia, mistério e encanto ao enredo, racionalmente construído” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 103). Os autores também discutem as “manifestações de destino presente na obra”, bem como as contradições das classes sociais, reveladas nas conversas dos vaqueiros.

Ao final do trabalho, alinhados com a filosofia estética de Adorno, os autores buscam identificar o “conteúdo de verdade” na obra rosiana. Não obstante, tal informação não é revelada neste trabalho, pois “Ali havia riqueza, dada e feita” (ROSA, 2001, p. 68). Diante da prosa-poética de Rosa (2001) e do artigo dos notáveis estudiosos, fica, portanto o convite para leitura(s). Eis, aqui, uma pontinha do enigma.

Ferreira Gullar (2004) é um poeta conhecido por seus posicionamentos políticos bastante polêmicos. Mas, também, é o escritor que publicou o texto literário *Não há vagas*, que faz uma diatribe às desigualdades sociais, à crueldade, às vilanias a que os sujeitos são submetidos por este sistema algoz e, em certo momento, assegura: “[...] O poema, senhores, / não fede / nem cheira”. Em 2014, Fabio

Akcelrud Durão e Mario Frungillo publicaram *Ferreira Gullar: Poesia e intensidade*, artigo notável que pela citação propositadamente inserida neste momento, já se percebe o porquê do título do trabalho dos participantes do GP. O diálogo que realizam tem início a partir de uma abordagem sinuosa, cujos caminhos perpassam o engajamento e o esteticismo, o conteúdo social e a imanência formal, comprometimento ético e busca do novo. No caso particular, do poeta Ferreira Gullar, os autores asseguram, de modo instigante:

Com efeito, a questão central para a leitura do poeta reside em como articular o político e o estético, a literatura engajada, voltada para uma transformação no mundo concreto, e a inovação linguística, que tem como objetivo ampliar os horizontes do representável (DURÃO; FRUNGILLO, 2014, p. 183).

E ainda ponderam:

Existe, sem dúvida, uma possibilidade de conciliação, quando a abordagem do negativo da realidade tem a aura do inaudito, quando a inclusão, no verso, da opressão social corresponde a uma conquista representacional e técnica, mesmo do ponto de vista da revolução interna da escrita poética. [...] Seja como for, em Gullar, os dois vetores não são facilmente reconciliáveis (DURÃO; FRUNGILLO, 2014, p. 183).

O artigo de Durão e Frungillo (2014) pauta-se em uma crítica literária que admite a dificuldade de circunscrever Ferreira Gullar em um movimento homogêneo que o notabiliza pela produção de caráter coletivo e aponta para uma flagrante variedade estética, a evocar, como exemplificação, os poemas de cordel e neoconcretos desse poeta. Como água que se esvai nas mãos, dissolve-se, por conseguinte, na avaliação dos autores, a ilusão de qualquer apaziguamento entre os aspectos, antagônicos, já mencionados.

Ao mencionarem a tentativa de harmonização entre “[...] desejo pelo social e o impulso pelo novo [...]”, Durão e Frungillo (2014, p. 184) afirmam que o conceito de *intensidade* pode dar uma inteligibilidade a esse intento, pois, se assim não o fosse, tais manifestações poéticas estariam fadadas a um feitio desconexo. A trilhar pela arguta observação dos poemas de Ferreira Gullar, os autores, extrapolando as análises métricas, discutem, com maestria, sobre essa *intensidade* vislumbrada nos mais variados aspectos: escolha lexical; temáticas escolhidas não despretensiosamente; articulações sonoras, ritmo/irregularidade rítmica; metapoesia; engajamento político; adoção do verso livre; uso do papel como parte do poema, isto é, a influência da distribuição espacial; dentre outros. Dessa maneira, “O prisma de intensidade também ilumina novos aspectos da visão de mundo de Gullar, que até agora passaram despercebidos” (DURÃO; FRUNGILLO, 2014, p. 191).

Eles ressaltam, à revelia de impasses e da incomunicabilidade, “a mudança de tom” na obra de Gullar. Pela análise, por exemplo, do poema (agridoce) *O açúcar*, evidencia-se a recusa a uma aspereza e, ao mesmo tempo, um desvio de qualquer possibilidade de hermetismo. E ainda argumentam mais consistentemente sobre essa mudança:

A intensidade, por fim, permite que surja uma nova leitura social da obra de Gullar, na época do abandono da militância política de esquerda por parte do poeta, e de suas repetidas críticas ao lulismo. Se a literatura pode ser pensada, segundo a célebre frase de Adorno, como historiografia inconsciente de seu tempo, ela testemunharia, no caso de Gullar, um processo de consolidação da cultura de massa, da implantação definitiva da indústria cultural no Brasil, não como mera infraestrutura técnica, mas como verdadeira forma de ser (DURÃO; FRUNGILLO, 2014, p. 195).

Com base nas análises dos poemas de Gullar, de diferentes épocas, e nos estudos de Adorno sobre a literatura, Durão e Frungillo

(2014) evidenciam uma articulação dialética, entre mudança e continuidade na obra desse poeta, cujo lírico reside em “[...] registrar uma tendência histórica específica e se furtar ao mero registro, em deixar entrever o econômico, mas o fazer sujeito à economia formal ditada pelo texto” (DURÃO; FRUNGILLO, 2014, p. 196). Por fim, com destreza revelam que o poema não se limita à reificação da cultura, aos aspectos semióticos e/ou mercadológicos. O poema vai além, ultrapassa.

Jorge Luis Borges também é um autor lembrado nos estudos do GP. No artigo *O conto “O livro de areia”, a experiência estética e a alienação: reflexões*, publicado em 2014, Ana Carolina Kastein Barcellos discute a importância e a relação da experiência estética com o processo formativo na sociedade de consumo, a partir da análise, “sem pretensão de esgotamento do tema”, do conto de Borges (2014), à luz dos estudos de Adorno e Benjamin. Ambos filósofos, cujas críticas se concentram nas armadilhas da “dominação”, na “frieza burguesa” e no “empobrecimento da experiência”, foram essenciais para a ponderação da necessidade do reconhecimento dos mecanismos de dominação, a fim de se valorizar uma experiência estética genuína (BARCELLOS, 2014).

No início de seu artigo, Barcellos (2014) ressalta as reflexões de Adorno e Benjamin, relativas à diferenciação de experiência e vivência. Posiciona-se no caminho contrário à *semiformação* e, pelo viés da formação estética, propõe uma superação da razão instrumental. Critica a dominação, também observada nas produções artísticas, e que tem como consequência a repressão das subjetividades. Se a crítica é ferina, a saída sugerida é, por outro lado, certa:

Uma obra autêntica se difere de um produto da indústria cultural cuja função é a integração do sujeito, visando adaptá-lo ao sistema de consumo subtraindo-lhe a individualidade. E neste sentido, a educação estética é, em certa medida, um caminho para a superação da arte promovida pela sociedade administrada que tanto

mutila como violenta a subjetividade. Uma obra autêntica se caracteriza por sua particularidade, por sua autonomia, por sua negação à própria realidade. Entende-se que toda obra de arte seja um artefato, mas especial, que se relaciona com a empiria, com a realidade, com o outro, e que é um fato social (BARCELLOS, 2014).

Após discutir sobre dominação e subjetividade, Barcellos (2014) apresenta o autor (Borges) e o conto (*O conto "O livro de areia", a experiência estética e a alienação: reflexões*), que situa o narrador, o espaço, o enredo, que aborda um livro infinito, com páginas infinitas, que tem esse nome porque “[...] nem o livro nem a areia têm princípio ou fim” (BORGES, 2014). A narrativa mostra que a personagem, quiçá por receio ou excesso de zelo, não mostrou o livro a ninguém e, após o espanto com o livro “monstruoso”, tem o ímpeto de queimá-lo, mas, por medo de uma combustão igualmente infinita, desiste de fazê-lo. A narrativa se encerra com o “esquecimento do livro” na Biblioteca Nacional.

Após uma breve análise do conto, a autora retoma, mais uma vez, Adorno:

Diante do abismo que surgiu com a leitura do livro de areia, o personagem mostrou que não foi capaz de dominar ou de assimilar o conteúdo do livro, como usualmente era capaz em situações cotidianas empregando seu conhecimento. O personagem se incomodou, mas não se deslocou; estremeceu-se, mas não o suficiente. Para que seja considerada experiência estética, há necessidade de um estremecimento da consciência sem a qual ela é “consciência reificada” (ADORNO, 2008:501). Ela é estremecida ao ser tocada pelo outro. Ser tocado pelo outro é o ponto de partida para o comportamento estético. O personagem não se deixou tocar, se viu exposto, sem seu falso conforto, sem a mesmice que lhe ampara e falsamente o protege. [...] O livro de areia do conto incomodou demais o personagem, trouxe muitas dúvidas,

mostrando aos leitores do conto, um personagem frágil, um homem estetizado pelo sistema e impossibilitado de buscar lidar com um enigma. Sim, o personagem não estava preparado para lidar com o labirinto que tinha em mãos (BARCELLOS, 2014).

A inquietação, diante da assertiva, é inevitável, dada à afirmação da insuficiência do estremecimento e a posição ensimesmada da personagem. O abalo se justifica diante da constatação das sedutoras armadilhas desta sociedade perversa, que coagem e reprimem subjetividades, empobrecem experiências, tornam vulneráveis as relações e coisificam seres humanos. Sendo assim, há que se ponderar sobre um dos impactos que uma obra de arte pode nos causar. A Literatura, por exemplo, nem sempre vai causar conforto, oferecer alento, conceder abrigo seguro. Ela pode tocar as opiniões peremptórias. E, para tanto, é só lembrar das obras *História Universal da Infância*, que reúne uma prosa narrativa notável; *História da Eternidade*, em que se verifica, dentre outras discussões, o questionamento da metafísica, da efemeridade do tempo; e o *Livro dos Sonhos*, em que, ao leitor, é permitido sonhar, dentro de páginas, em meio a tantos gêneros mesclados. Todas essas obras são de autoria de Jorge Luis Borges. Por fim, Barcellos (2014) adverte que “A educação estética, dessa forma, pode representar contribuições para a resistência à alienação imposta pela sociedade administrada”.

FÓSFORO E PAVIO: LITERATURA E TEORIA CRÍTICA

Em *Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários*, sob a afirmação inicial da relação, conflituosa, entre Literatura e pesquisa, Fabio Akcelrud Durão (2015) observa que “Se por um lado é essa última que torna factível a inserção dos estudos literários na universidade, por outro, quando convertida em uma prática dominante, a pesquisa tende a deformar tanto obras quanto leitores” (DURÃO, 2015, p. 377). Preponderante e metodologicamente erigida em tópicos, a

produção caracteriza, de modo breve, mas extremamente profícuo, a pesquisa nos estudos literários, compreendendo desde as práticas interpretativas ao contexto educacional.

Durão (2015, p. 378) afirma, inicialmente, que, ao pesquisar estudiosos como Adorno, Badiou, Bakhtin, Benjamin, Butler, Derrida, Deleuze, Foucault ou Lacan, por exemplo, é impossível afastá-los, em certos momentos, de obras literárias, o que evidencia, portanto, a habilidade de a Literatura posicionar-se em campos abrangentes, isto é, “[...] a capacidade que a literatura exhibe para ser algo epistemologicamente produtivo” (DURÃO, 2015, p. 379). E ratifica tal premissa ao mencionar que as reflexões Marx e Nietzsche, por exemplo, são permeadas pelo texto literário, o que pode ser a inspiração para as ciências humanas.

Cada tópico do texto faz apontamentos interessantes, sobretudo para os estudiosos do texto literário que ambicionam trilhar o percurso metodológico da pesquisa ou da crítica. Por isso, tentar-se-á resumir alguns aspectos julgados mais relevantes, na tentativa de cerzir, aqui, essas ponderações, sem que este desígnio se torne uma colcha de retalhos.

Acerca da relação leitor e obra, o autor assevera que as obras literárias só existem quando são lidas, quer sejam nos atos da leitura ou da escrita e que, nesse sentido, a metodologia nos estudos literários intimamente ligada ao conceito de crítica: “[...] em última instância não existe saber do objeto literário sem o escrever sobre ele” (DURÃO, 2015, p. 379). É nítida, portanto, essa ligação, mas é preciso lembrar que o ato interpretativo não tem uma fórmula uníssona e eficaz, o que faz necessário entender uma afirmação incômoda: “[...] qualquer metodologia em literatura conterà sempre algo de falho e insuficiente” (DURÃO, 2015, p. 382)

Nos estudos literários, uma discussão já é conhecida, porém, neste momento, vale a pena a repetição. As regras do jogo são claras, nem tudo pode: “Obras literárias interessantes acolhem com muita facilidade aquilo que se diz sobre elas, mas isso não significa que tudo

possa ser dito, ou que todos os enunciados interpretativos, mesmo aqueles dotados de uma exposição lógica criteriosa, possam ter o mesmo interesse” (DURÃO, 2015, p. 384).

É sabido que cada gênero textual possui características estruturais que lhes são peculiares. Nessa perspectiva, salienta-se, a partir dos pressupostos de Durão (2015, p. 386-387), que toda a interpretação deve ser ancorada, inicialmente, em uma hipótese e, claro, toda pesquisa implica uma investigação criteriosa, cujos resultados precisam ser revelados, sejam quais forem, mesmo que, para essa revelação, não confirma a hipótese inicial.

Como pode ser observado, não há pesquisa acadêmica sem uma metodologia, sem crítica, sem interpretação. E, ao mesmo tempo: essa metodologia deve ser coerente com o referencial teórico. Embora acenos equivocados e inverídicos sejam lançados aos estudiosos de Literatura e de Filosofia, caracterizando a prática como ociosa de desimportante, o texto de Durão (2015) dissolve essa neblina, ao esclarecer que “As Letras têm tido um papel importante de inclusão social e o número de pesquisadores na área que vieram de famílias pobres é bastante significativo. Se o que resta para a literatura é a universidade, a pesquisa ao menos faz claras as regras do jogo” (DURÃO, 2015, p. 389).

A última parada deste percurso concentra-se na publicação de Omir Wesley Andrade e Bruno Pucci, intitulada *O trágico e o poético em Fogo Morto: análise de seus elementos estéticos*. A proposta dos autores supracitados é analisar a obra literária com base nas referências estéticas adornianas, a fim de entender, em linhas gerais, como se dá a articulação do trágico e poético no livro de José Lins do Rego.

Dividido em três partes, cada um com seus respectivos protagonistas (José Amaro, Seu Lula e Capitão Vitorino, respectivamente), *Fogo Morto* é um livro que narra a decadência dos engenhos de cana-de-açúcar do Nordeste brasileiro. Andrade e Pucci (2015) também se situam em um tripé. Semelhante ao que foi feito na análise de *Cara-de-Bronze*, o artigo constitui-se em três instâncias: a analítica, a

interpretativa e as “Considerações “quase” finais...”, que ainda se vinculam ao momento interpretativo.

“O trágico fundamenta-se na ação humana” (ANDRADE; PUCCI 2015, p. 66). E, focados nessa ação humana, os autores conduzem o momento analítico, ao narrarem os elementos primordiais da vida das personagens Mestre José Amaro, Coronel Lula de Holanda e do Capitão Vitorino Carneiro da Cunha, sempre atentos aos elementos de tragédia e poesia na obra:

As personagens de José Lins do Rego, no contexto de transição dos antigos engenhos de cana-de-açúcar, movidos a tração animal, para as usinas movidas por máquinas a vapor, vivem dolorosamente seus dramas pessoais diante de um passado que não volta mais, de um presente cujas modificações não conseguem compreender e aceitar, e de um futuro incerto que não oferece esperança ou perspectiva de vida. O clima geral do romance é, ao mesmo tempo, tétrico e trágico: loucura, solidão, arrogância, inveja, desespero e morte são substantivos que compõem o comportamento das três personagens centrais, movidas pelo ódio, pelo ressentimento, pela amargura e pela lamentação (ANDRADE; PUCCI 2015, p. 66).

No momento interpretativo, evocam a contribuição estético-filosófica de Adorno. Evidencia-se, assim, a alegria da arte manifestada pela dor e, além disso, o caráter mimético, fatídico, enigmático e trágico na obra. E, além desses aspectos:

Em *Fogo Morto*, o trágico e o poético manifestam-se nos dramas existenciais e sociais vivenciados pelas personagens. O romance, no desenvolvimento de suas tramas, acaba por revelar a existência de uma sociedade feroz e opressiva, que impõe seus valores a seres humanos que não conseguem descobrir meios eficazes de reação diante da realidade (ANDRADE; PUCCI 2015, p. 73).

À guisa de conclusão, os autores ressaltam a notabilidade da *Fogo Morto*, dada à dificuldade, em um primeiro momento, de se encontrar o “conteúdo de verdade”. Ao tomar distância de um comportamento que apenas formula certezas repousantes, Andrade e Pucci (2015) sugerem uma necessidade outra: fazer perguntas, indagações, questionamentos. Na narrativa, é possível a ponderação sobre o trágico, sobre as vilezas e rapinagens da existência humana, em um contexto de decadência de um ciclo, e insurreição de outro, ainda mais voraz, ainda mais mordaz. E, assim, corrobora-se com os autores, pois “Simplesmente não é possível que continuemos os mesmos depois de ler Machado de Assis, Guimarães Rosa ou José Lins do Rego” (ANDRADE; PUCCI 2015, p. 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filósofo do rei, quando não tinha que fazer, ia sentar-se ao pé de mim, a ver-me passar as peúgas dos pajens, e às vezes dava-lhe para filosofar, dizia que todo o homem é uma ilha, eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas, Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, Não é a mesma coisa... — José Saramago.

“O conceito de pesquisa não vislumbra um fim” (DURÃO, 2015, p. 388). No sentido de que toda pesquisa carece sempre de um novo diálogo, de um novo olhar, de uma nova tessitura, o que se propõe, neste momento, não é uma conclusão. Ao contrário, o ponto final, por ora necessário, em situação próxima ao fio de Ariadne, serve para apenas marcar alguns pontos, no desejo de que as proposições aqui inseridas sejam revisitadas, afinal, literatura, teoria crítica e educação são assuntos demasiados relevantes para ficarem restritos a este artigo.

Retoma-se, assim, o objetivo primeiro deste artigo. Tentou-se elaborar um percurso, em um período balizado (2012-2016), das produções que versavam sobre a literatura no Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação. Durante a caminhada, certamente o posicionamento de Pucci (2013) foi ainda mais solidificado, uma vez que se pode perceber uma não superficialidade na condução das pesquisas. Em outras palavras, falar que as análises da Teoria Crítica são restritas ao ponto de vista economicista é uma assertiva rasa, uma piscadela para o *non sense*.

Dessa maneira, com olhos fitados nos filósofos do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, os estudos de Pucci e Marcon (2012) discutiram a obra de Beckett para além do estranhamento; Silva (2013) nos faz lembrar no instigante e desafiador papel da educação, que é lutar contra a barbárie; Rezende e Silva (2013) propõem uma aproximação da experiência estética ao contexto educacional, o que já mostra uma visão de educação que não se restringe à punição e à divisão de disciplinas; Pucci, Romeiro e Dela Vale (2014) observam, na narrativa de Guimarães Rosa, para além das peripécias lexicais já tão largamente difundidas sobre o autor, aquilo que, talvez por descuido, passa despercebido na leitura: o “conteúdo de verdade”; Durão e Frungillo (2014) comprovam que Ferreira Gullar tem mais que polêmicas a apresentar: intensidade e poesia caminham juntas em sua obra; Barcellos (2014) chama a atenção para as armadilhas de nossa sociedade, que engendram caminhos fáceis, que compactam, reprimem e orquestram subjetividades; Durão (2015) mostra que estudar literatura não pode prescindir de uma metodologia e de uma crítica coerentes; finalmente, Andrade e Pucci (2015) revelam que Teoria Crítica e Literatura não se esvaem em um fogo morto.

Por meio da Literatura, satisfazemos a necessidade humana de ficção e fantasia de que fala Candido (1988) e, nessa perspectiva, em meio a tantas e notáveis análises das obras literárias em diálogo com a Teoria Crítica, parece, então, razoável lembrar que:

Ler é ativar a possibilidade de ação sobre os textos do mundo e, portanto, sobre o próprio mundo. As leituras que construímos dão a ver nosso modo de ser, sentir, pensar e estar no mundo. Leitura não é uma experiência solitária, mas solidária. Ler é inserir-se no caudaloso rio da múltipla e instável experiência humana, humanizando-se: toda palavra exige contrapalavras. Desse modo, não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se “esconde atrás dos livros”: ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política (DALVI, 2011, p. 6).

As publicações do GEP mencionadas neste trabalho, ainda que de modo lacônico, corroboram com a assertiva de Dalvi (2011) de que ler é uma ação política. A leitura dos estudiosos mostrou que é preciso conjecturar as obras literárias para além das folhas de papel e circunscrevê-las nos contextos históricos e sociais de produção. Além disso, expõem, com destreza, livros literários ou não, que foram escritos há décadas, mas que ainda reverberam inquietações, fomentam o estranhamento, incitam o leitor a sair de seu lugar confortável “para ver a ilha”, como bem advertiu Saramago (1997). Vida longa ao GEP Teoria Crítica e Educação!

Referências

ADORNO, Theodor W. Ensaio como forma. In: _____. **Notas de literatura I**. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: 34, 2003. Cap. 1., p. 15-45.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. 263 p.

ANDRADE, Omir W.; PUCCI, B. **O trágico e o poético em *Fogo Morto***: análise de seus elementos estéticos. Impulso (Piracicaba), v. 25-52, p. 55-63, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/download/2464/1550>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BARCELLOS, A. C. K. O conto *O livro de areia*, a experiência estética e a alienação: reflexões. **Teoria Crítica e Marxismo Ocidental**, v. 1, p. 1-4, 2014. Disponível em: <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/o-conto-o-livro-de-areia-experiencia-estetica-e-alienacao-reflexoes>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BECKETT, Samuel. **Fim de partida**. 2013. Disponível em: <https://programadeleitura.files.wordpress.com/2013/04/fim-de-partida.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).

BORGES, Jorge Luis. **O livro de areia**. 2014. Disponível em: <http://varaldeleitura.blogspot.com.br/2013/07/conto-o-livro-de-areia-de-jorge-luis.html>. Acesso em: 06 jul. 2016.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 1988. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 21 maio 2015.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (org.). **Linguística aplicada, linguística: intersecções proficuas**. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

DURÃO, F. A.; FRUNGILLO, M. **Ferreira Gullar: Poesia e intensidade**. Luso-Brazilian Review, v. 51, p. 182-198, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/15323706/Ferreira_Gullar_Poesia_e_Intensidade?auto=download. Acesso em: 24 jun. 2016.

DURÃO, Fabio A. **Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, p. 377-390, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22230/17992>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GULLAR, Ferreira. **Não há vagas**. 2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/035/35cult_poesia.htm. Acesso em: 13 jun. 2016.

KAFKA, Franz. **O processo**. Córdoba: Leya Sa, 2009. 153 p. Tradução: Gervásio Álvaro. Disponível em: <http://lelivros.today/book/baixar-livro-o-processo-franz-kafka-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso em: 27 jun. 2016.

PUCCI, Bruno. **Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação: histórico**. 2015. Disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/20102015145313.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PUCCI, Bruno. **GT Filosofia da Educação – Ano20: Contribuições da Teoria Crítica da Sociedade**. 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Artigo_Prof._Bruno_Texto_2_Minicurso_revisado.pdf. Acesso em: 25 jul. 2016.

PUCCI, B.; Marcon, Gilberto B. **O non-sens e a mútua dependência das personagens de Beckett em Fim de Partida**. *Artefilosofia (UFOP)*, v. 13, p. 132-146, 2012. Disponível em: [http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_13/\(11\)bruno%20pucci.9- pdf](http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_13/(11)bruno%20pucci.9- pdf). Acesso em: 04 jun 2016.

PUCCI, B.; ROMEIRO, Artieres E.; DELA VALE, André. **Cara-de-Bronze, de Guimarães Rosa: as toadas, os diálogos, a poesia, o enigma**. *ArteFilosofia (Ufop)*, v. 17, p. 91-109, 2014. Disponível em: http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_17/91_109BrunoAndreArtieres.pdf Acesso em: 30 jun 2016.

ROSA, João Guimarães. *Cara-de-Bronze*. In: ROSA, João Guimarães. **No Urubuquaquá, no Pinhém (Corpo de Baile)**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 68-104.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. 1997. Disponível em: http://www.releituras.com/jsaramago_conto.asp Acesso em: 04 ago. 2016.

SILVA, Alex Sander da. **Auschwitz e a interrupção da poesia ou uma crítica imanente da barbárie contemporânea**. Impulso (Piracicaba), v. 23, p. 69-79, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/1519/1217> Acesso em: 13 jun. 2016.

SILVA, Alex Sander da; REZENDE, G. S. **Educação, subjetividade e formação**: uma leitura d'O Processo' de Franz Kafka. Revista Amicus Curiae, v. 10, p. 1-10, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/view/1591/1504> Acesso em: 11 jun. 2016.

A refração paratática da realidade: Adorno e a poesia de Hölderlin

Verlaine Freitas

O objetivo deste artigo é fazer uma análise do ensaio *Parataxis – a lírica tardia de Hölderlin*, de Adorno, empregando conceitos provenientes de obras tardias do filósofo, particularmente a *Teoria estética*. Está em jogo evidenciar a importância da dimensão estético-artística da poesia, em confronto com a leitura apressadamente filosófica e essencialista (ontológica) de Heidegger, enquanto encaminhamos a argumentação para o delineamento da relação paratática da poesia de Hölderlin como uma característica essencial na separação entre arte e empiria (considerando que nosso comentário segue o texto adorniano em sua *démarche* argumentativa, julgamos como desnecessário fazer referências às páginas do original).

A CRÍTICA AOS FALSOS PONTOS DE APOIO PARA A CRÍTICA

De um ponto de vista geral, o texto de Adorno sobre Hölderlin argumenta a favor da necessidade imperiosa de respeitar a especificidade estética da poesia ao se fazer uma interpretação filosófica, também ela necessária, como desdobramento do conteúdo de verdade da obra. De forma análoga a como interpretações existencialistas são rechaçadas por não respeitarem a peculiaridade do texto de Kafka,¹ interpretações metafísicas e filológicas serão criticadas pela falta de sensibilidade para o que mais interessa manter como foco da atenção. Heidegger será tomado como exemplo paradigmático de uma apropriação violentadora do poético como tal, por se apropriar daquele poeta como veículo para a exposição de conceitos filosóficos que, no mais das vezes, desconsideram radicalmente a mutação substantiva de elementos materiais de toda ordem ao adentrarem na continuidade e no plano imanente da poesia.

A filologia foi o primeiro antídoto tradicionalmente oferecido contra interpretações metafísicas, que seriam tentativas de alcançar uma profundidade e um conteúdo comunicacional que o artista não conseguiu expressar ou teria se recusado a fazê-lo. Para elas, descortinar camadas de significação constituiria o verdadeiro trabalho hermenêutico, fundamentado em um otimismo quanto à validade da diferença entre essência e aparência. Manter-se nessa última, demorar-se na articulação das imagens e no teor linguístico-linguageiro propriamente dito, significaria renunciar a um conteúdo apenas alcançável pela perspicácia metafísica de descortinar o supostamente mais essencial. A filologia promete, então, a sobriedade de fazer justiça a este substrato “material” negligenciado pelo pendor da profundidade metafísica. Esse avanço, porém, paga um preço muito alto, em virtude de sua ênfase recair no delineamento da intenção do artista,

1 Cf.: “Aufzeichnungen zu Kafka” [“Anotações sobre Kafka”], p. 256.

a qual não constitui, aos olhos de Adorno, uma baliza minimamente suficiente para se dizer do conteúdo de verdade da obra, a base de sua relevância estético-filosófica.

A busca pela intenção subjetiva como fundamento da interpretação está duplamente equivocada. Em primeiro lugar, seu objeto será sempre incerto, duvidoso, passível de verificação segura apenas a partir de textos preparatórios e testemunhos outros, como entrevistas e cartas. Além disso, todas as evidências somente constituem a base minimamente sólida para a interpretação ao se ancorarem em uma perspectiva teórica macro, muitas vezes lastreada por elementos biográficos e pelas próprias convicções teórico-filosóficas do autor. Em segundo lugar, mais relevante, e na verdade central para todo o texto de Adorno, a intenção do artista é apenas um momento a ser negado, superado, no interior do movimento de constituição da aparência estética. Isso não significa recusar de forma abstrata o conteúdo intencional, pois seria uma ingenuidade grosseira desconsiderar o quanto ele contribui para a formação da obra. Seguindo um elemento nuclear da filosofia hegeliana, é necessário praticar uma negação determinada não apenas deste elemento, quanto de todos os outros, componentes da totalidade estético-artística. A incerteza do olhar filológico para o componente intencional na obra corresponde a uma ainda maior, ou pelo menos mais significativa em termos filosóficos, do artista para consigo mesmo, para o mais profundamente verdadeiro como substância expressa na arte. Essa obscuridade constitutiva do sujeito para consigo mesmo chega ao ponto da radicalidade em que este seu interior é, por assim dizer, assujeitado pelo movimento expressivo da obra. Assim, em vez de o artista se exprimir através da obra, esta exprime-se a si mesma servindo-se do que há de incompreensível na/o artista para ela/e mesma/o.

A interpretação de Beissner do poema “O refúgio de Hardt”, baseada em pesquisa filológica e histórica, tem o mérito de esclarecer o que era confuso e obscuro, retirando espaço de interpretações

arbitrárias. De forma análoga a como Adorno insiste em uma aproximação literal do texto de Kafka, a fim de permitir aflorar o assombro diante do absurdo naturalizado,² agora a elucidação histórico-empírica dos condicionantes do poema nos situa em um patamar de proximidade necessário. Ele não é, todavia, suficiente, mas também pode ser contraproducente. O entendimento de uma obra de arte não apenas não se esgota na compreensão de seus elementos constituintes, intra- e extra-artisticos, quanto também necessita manter em si e exprimir o estranho, o deslocamento, o enigmático como tal, assim como Adorno falará mais tarde em sua *Teoria estética* que somente compreende arte em sentido próprio quem percebe o quanto sua lógica e seu sentido são diferentes da empiria.³ Por mais que o entendimento teórico-musical, por exemplo, nos capacite a perceber e assimilar todos os movimentos e articulações temáticas do complexo sonoro, estruturados segundo as leis da harmonia, da dissonância e consonância etc., isso não deve por assim dizer “fagocitar” a percepção do quanto a singularidade do artefato, a configuração peculiar da obra, contém uma lógica de estruturação recalcitrante aos princípios descortinados conceitualmente. Se uma interpretação supõe esgotar o caráter obscuro e enigmático da arte, então ela nos impede de perceber a coisa como arte propriamente dita. Uma das tarefas da interpretação é explicitar e articular conceitualmente o que faz a arte ser distinta e diferente da empiria. Se ela retira este caráter de estranheza, então não apenas “passou do ponto” em seu caráter elucidativo, mas deixou de focalizar o não visível à luz dos conceitos teórico-explicativos. A estética de Adorno dedica-se precisamente a focalizar essa transcendência do estético perante a realidade sócio-empírica. Esse teor enigmático ultrapassa não apenas o que pode ser lido na obra, mas a própria intenção do artista

2 “Aufzeichnungen zu Kafka” (p. 258 e diversas páginas).

3 Conferir em Menke (p. 19 e diversas páginas) sobre a temática da negatividade estética em Adorno.

de produzi-lo: configura uma obra ruim a explicitação do quanto o enigmático é buscado como tal, tornado “positivo”.

Essa transcendência do estético é lida por Adorno a partir do conceito de conteúdo de verdade, somente alcançável através de uma análise imanente. Apesar de a expressão indicar a permanência no plano inerente ao complexo artístico, tal princípio hermenêutico necessariamente aponta para o que transcende essa pura imanência. Trata-se de uma dialética interna da arte que a diferencia de tudo o que é visto e concebido na realidade empírica. Isso se dá pelo fato de a obra de arte conseguir uma identidade consigo mesma por uma cisão interna, enquanto todas as outras coisas não possuem esta autoidentidade por estarem unificadas pelo procedimento classificatório de subsumir todas as particularidades a um conceito. Tal como dirá Adorno em sua *Teoria estética*, cada obra de arte produz sua própria transcendência, e, nessa medida, possui sua própria identidade no movimento cambiante e reflexivo entre a transcendência que ela almeja e o plano imanente em que seus elementos materiais se situam (AT 121).

CONTRA A INTERPRETAÇÃO DE HEIDEGGER

Uma boa parte do texto de Adorno, entre o terceiro e oitavo parágrafo, será dedicada à crítica da apropriação filosófica de Heidegger sobre a poesia de Hölderlin. A ideia geral é colocada com todas as letras nesse início da crítica, a saber, que o filósofo da ontologia fundamental descarta completamente a dimensão estético-poética, servindo-se dela, de forma violenta, para apresentar e ao mesmo tempo legitimar seus próprios conceitos ontológicos. Embora se coloque explicitamente como a serviço do poético, do poetizado [*das Gedichtete*] como tal, Heidegger abandona o plano estético no mesmo passo em que glorifica verbalmente o poeta Hölderlin como quem nos situa na essência da poesia, desdobrando a essência da linguagem e, por isso mesmo, do real, da existência humana no que lhe é mais próprio.

Heidegger, com seu jargão da autenticidade, infiltra sua interpretação com todos os conceitos e palavras “numinosas”⁴, cujo brilho pseudo-poético parece incorporar o conteúdo ideativo que deveria advir da constelação dos conceitos. Trata-se de uma mimesis mal feita, um blefe poético-conceitual, ao simular o *pathos*, o efeito, da articulação poética, mas agora comprimida e explicitada de forma imediata nessas palavras-conceito-poesia.

Adorno critica não apenas Heidegger, mas também Freud e outros autores por extraírem de obras de arte significados a partir do teor literal, imediato, do apresentado na obra. Tal como dissemos, a análise estética precisa considerar a refração essencial entre os significados empíricos e o de cada elemento no *continuum* da obra. Heidegger, de forma sistemática, toma versos e expressões contidas nos poemas e desdobra/desenvolve significados filosóficos a partir deles, como se tudo o que foi dito valesse no plano do próprio enunciado, pudesse ser lido como testemunho da concepção do poeta sobre a realidade. Uma consequência disso é valorizar hiperbolicamente a fala poética como contendo uma verdade tão substantiva, que até mesmo nos dispensa de refletir sobre o quanto a realidade, ela mesma, é falsa. Glorificar a poesia como testemunho supremo da verdade do mundo significa, *eo ipso*, glorificar a própria realidade. Significa, igualmente, anular a distância entre o poético e a realidade, pois, ao reduzir o conteúdo estético-artístico ao imediatamente falado, retira da poesia seu impulso utópico, seu desejo de ultrapassar a verdade factual, positiva, empírica. O caráter enigmático da arte constitui, a um só tempo, a negatividade de sua utopia, somente válida enquanto reconhecida em sua transcendência, mas paradoxalmente apenas passível de compreensão por uma crítica imanente.

A leitura inestética de Heidegger possui vários aspectos e é analisada por Adorno em diversos planos, seguindo suas consequências para a interpretação da poesia de Hölderlin. Todos os elementos

4 De “númen”, “noumenon”, o em-si, o núcleo ontológico das coisas.

místicos, míticos e abstratos são não apenas apropriados de forma direta, quanto ainda inflacionados filosoficamente pela constante exacerbação elogiosa do poeta como fundador, como enunciador de uma verdade substancial, situando astuciosamente o texto filosófico ter acima da própria poesia. A astúcia consiste em conferir um grau máximo de importância metafísica ao teor literal da poesia, enunciar filosoficamente a palavra poética como fundadora de si, da linguagem e do real, cooptá-la para o âmbito filosófico, promovendo sua depreciação, e, no fim, colocar-se como acima dela. Essa superioridade, não é difícil perceber, se dá pelo fato de que, uma vez a poesia subtraída de sua especificidade, suas formulações oraculares possuem um desdobramento conceitual pouco comparável ao que um texto de filosofia de duzentas páginas pode ter. Se, de acordo com a poesia de Hölderlin, o poeta sinaliza ao seu povo, como fundador, o que os deuses sinalizam a ele, sub-repticiamente Heidegger quer ser um outro sinalizador, filosófico, para quem o lê. Se, por seu caráter mediador, o poeta vigora como um sacerdote estético dos deuses, implicitamente Heidegger quer ser também um, mas filosófico — e no contexto dos anos 30 na Alemanha, com a já farta documentação obtida quanto à adesão irrestrita de Heidegger ao nazismo, não é difícil perceber a que serve esse sacerdócio filosófico.

O culto da origem e da essência se coaduna com o da terra natal, praticando um amor narcísico pelo igual, unitário, idêntico. Para essa construção, Heidegger não apenas precisa focalizar com exclusividade os momentos poéticos que a favorecem, quanto ainda torcer as interpretações daqueles versos de Hölderlin que a contrariam. Toda divergência é apropriada, visivelmente de má-fé, para reforçar o que já havia sido decidido de antemão.

Tanto a recusa da especificidade da referência às mulheres morenas no poema “Memórias”, quanto a negligência da mutação de sentido da palavra “pátria” desde o tempo de Hölderlin até a noção ideologicamente exacerbada do nacional no fascismo, são exemplos do tipo de procedimento necessário a uma análise quando

não respeita a especificidade, a dimensão material e histórica que singulariza as obras estudadas. De forma análoga a como Heidegger interpreta o perigo representado pela poesia como sendo a ameaça do ente ao ser, a peculiaridade de cada poema e de cada vocábulo é uma ameaça a seu discurso numinoso da essência, e o sensual/sexual, ao plano abstrato, conceitual e ontológico.

A unidade e a permanência se somam à origem e à essência para constituir todo um bloco semântico-conceitual em oposição não-dialética à diferença, à efemeridade, à mutação, às contradições etc. Trata-se de demarcar o espaço fundacional como independente das vicissitudes históricas passíveis de contradizer a força instauradora de sentido do poético e do discurso sobre o ser. Heidegger quer evitar a metafísica dialética de Hegel (que faz o absoluto permear a multiplicidade relativa e precária dos particulares), construindo uma ontologia firmada em uma cisão mais metafísica ainda, quando o discurso sobre o histórico constitui uma forma de exorcizar o quanto a concretude da particularidade cambiante contraria essa unidade fundacional. Por isso sua leitura sobre Hölderlin é necessariamente abstrata, expurgando e torcendo os elementos que não se acomodam a esse discurso de uma origem essencial.

O desprezo de Heidegger pela herança do idealismo alemão na poesia de Hölderlin é mais um índice dessa recusa da história. Ao contrário do que pode parecer, essa postura não significa praticar uma leitura imanente, pois esta não implica em manter-se apenas no dito e expresso literalmente na obra. Conceitos filosóficos, diz Adorno, não são apenas noções abstratas a exprimir significações por si mesmas, mas sim modos específicos de traduzir a sedimentação histórica de experiências significativas nos diversos planos da cultura e da civilização. Uma crítica imanente está atenta a este teor histórico-filosófico intrínseco à poesia. Nem esta nem as concepções filosóficas possuem seus significados por força de sua orquestração solipsista, hermética. O desejo de Heidegger é precisamente reforçar e exacerbar o isolamento das obras de arte perante seus contextos históricos,

tanto sociais, quanto estéticos e filosóficos, para poder, assim, falar de instauração originária de sentido por meio de uma fundação poética da linguagem e do real.

Por outro lado, não se trata de derivar todo o significado estético a partir da herança histórica presente na poesia de Hölderlin, pois uma das características do momento histórico dessa obra é o impulso de constituição da individualidade como liberta do aprisionamento nos valores tradicionais teológicos e do regime feudal. A poesia, como codificação deste movimento de autonomização do sujeito, absorve-o como princípio de constituição de si mesma. Não é difícil perceber trata-se de aplicar, mais uma vez, o princípio de negação determinada, agora da história pelo impulso rumo à autonomia da obra. Heidegger, porém, glorifica a individuação, afirmando-a de forma abstrata ao celebrar a emergência de significados originários na obra de Hölderlin.

A relação entre particular e universal na poética de Hölderlin se dá segundo a lógica dialética de Hegel, na correlação entre as coisas, os entes, e o absoluto. Aqueles são embebidos de uma significação que ultrapassa a universalidade abstrata dos conceitos, sem, contudo, pretender simular a presença do absoluto de forma positiva. Os nomes, particularmente dos lugares, codificam em Hölderlin uma experiência poética a relegar aos seres vivos o estatuto de meros signos, retirando-lhes a dignidade própria no âmbito empírico. Isso cava um fosso entre a multiplicidade dos particulares e o absoluto condensado no poder poético de síntese, mas não simplesmente deixado como tal, mas sim tornado um motivo, um tema a permear a articulação linguística. Ao contrário do espírito filosófico, que se compraz nessa ruptura e se firma no favorecimento do absoluto, a poética de Hölderlin exprime a consciência reflexiva da indigência dos particulares perante a dignidade do universal.

Além do gosto pela mitologia grega, o uso de termos abstratos aproxima a poesia de Hölderlin da ontologia de Heidegger. À diferença desta última, porém, aquela faz uso dos *abstracta* de forma

mediada, exprimindo, eles mesmos, uma consciência histórico-crítica de sua insuficiência, espelhando a de todo universal perante o que é designado, bem como deste perante aquele. Não é difícil perceber que isso reflete o que havia sido tratado no parágrafo anterior, mas agora no plano do próprio material linguístico da poesia. Ao “negociarem” continuamente seu estatuto significacional em meio à constelação de elementos sensíveis, ganham vida em segunda potência, exprimem sua incapacidade de exprimir o prometido por sua dimensão conceitual. Bastante ao contrário da pretensão fundacionista da ontologia heideggeriana, eles, na verdade, possuem uma natureza residual, de resultado de processos intracríticos relativos ao fato de a linguagem não ser uma coisa, mas se arrojar a capacidade de se apropriar de todas as outras. Nesse momento, os nomes assumem papel significativo, por serem vividos como pontos nodais dessa dialética: são genéricos, mas aderidos a um particular.

Nessa relação entre a indigência do particular e a abstração do universal, é especialmente significativo o papel do ser vivo, que, de forma análoga ao nome, também aspira a uma dignidade referencial própria, por se constituir uma totalidade viva, complexa, mas é também singular, não ultrapassando seus próprios limites.

Um elemento fundamental da poética de Hölderlin é sua recusa da integração simbólica entre palavra e coisa. Já se explicitou que as abstrações eram inseridas no complexo da mutação e da variabilidade históricas, eximindo-se da pretensão de se fundir simbolicamente à intuição, ao âmbito material. Isso nos encaminha para o que Adorno considera a maior ruptura para com a estética idealista, cujo princípio mais fortemente defendido, e para cuja violação pesava o mais forte tabu, era a mescla perfeita da substância espiritual e a particularidade intuitiva, sensível. A eloquência de Hölderlin provém justamente de sua recusa da suposta harmonização esteticamente consumada entre universal e particular, deixando a ambos uma existência própria, ao mesmo tempo contingente e necessária. Tal necessidade, porém, se verifica no plano linguístico, movendo-se e se afirmando-se em sua

especificidade constelatória. Isso fez com que a poética de Hölderlin fosse vista como inessencial, situando-se em meio ao indigente em termos empíricos e por demais abstrato em termos conceituais. O descolamento e distância entre esses dois planos afrontam o caráter de aparência simbólica e de completude de sentido próprio à estética clássica, o qual, embora sempre tentado e perseguido, não se fazia valer com a radicalidade prometida por seu conceito, pois exigiria uma renúncia à pretensão do universal em colonizar o âmbito da particularidade. A estética idealista é a tentativa de defender a supremacia incontestável do universal diante do particular, mas deixando de pagar o preço da secura e aridez de seu caráter abstrato. A poética de Hölderlin denuncia essa falsidade inerente à estética classicista (simular uma harmonização entre universal e particular inexistente na realidade), que somente sabota o anseio utópico do estético. Em vez de o particular ser cooptado como meio de o universal se desfazer da culpa inerente à sua abstração, explicita-se como o que efetivamente é: índice de sofrimento, penúria, indigência, falta de significado suficiente. As abstrações são inseridas neste mesmo âmbito, do qual deveriam sair como meio de se afirmarem em sua diferença, o que lhes confere uma eloquência jamais possível a eles segundo a lógica clássico-idealista de subsunção do particular no universal. Tal como em Hegel, trata-se de um antinomialismo, ou seja, uma entificação dos universais, a lhes conferir uma substância e uma vida próprias, mas isso é radicalmente mediado pelo oposto, pela recusa nominalista de acreditar na potência semântica essencial do conceito.

Essa articulação reconciliadora de universal e particular não tem um significado apenas extraestético, pois repercute como ideologia da glorificação da pobreza, do oprimido, do que não tem valor. Hölderlin se recusa a participar da glorificação pseudocristã da simplicidade, tal como vemos quando Heidegger toma a vida campesina como índice de proximidade à essência, ao originário. A particularidade sofrida é explicitada como irrecuperável, impossível de ser presentificada na linguagem. Da mesma forma como se recusou ao idealismo,

que confere o brilho do universal ao particular, o poeta rejeita o realismo, a apropriação direta do real como meio para dizer do existente segundo uma lógica discursiva específica. Isso significa tornar patente o contexto de não-reconciliação, sofrimento e relações de poder opressivas da realidade consubstanciadas na história, bem como evidenciar a negatividade, a incompletude e a ausência de sentido como elementos inerentes à relação entre espírito e natureza, sujeito e objeto. Em vez de se persuadir de sua onipotência como doador de sentido, o sujeito se percebe como inacabado, defrontando-se com um objeto que assimila em si, na realidade própria do estético, o que vigora de forma literal na realidade.

A PARATAXE DE HÖLDERLIN

O corretivo para a leitura inestética de Heidegger não consiste em uma metodologia pré-fixada, a partir de um princípio hermenêutico geral. O grande problema da abordagem heideggeriana reside na inobservância da relação entre conteúdo e forma, inserindo preceitos filosóficos gerais onde os elementos conteudísticos carecem de uma interpretação filosófica pautada pela mediação necessária da forma. Nesse momento, Adorno coloca um princípio geral de sua estética, afirmando que conteúdo e forma não são nem igualáveis, legíveis indiferentemente, nem tampouco distintos de modo absoluto, como se não devessem nada um ao outro. Contra ambos os posicionamentos, apregoa-se um olhar dialético, não apenas de interdependência e de determinação recíproca, quanto também de vinculação com a história. A identidade de ambos os polos só é corretamente avaliada na tensão entre eles, bem como esta somente se faz sob a perspectiva de sua fusão como ponto de fuga e desiderato utópico estético. Contra a visão conteudística de Heidegger, por outro lado, não vale apoiar-se em uma apologia da pura forma, como se ela obedecesse a uma lei tão radicalmente autônoma a ponto de se fazer valer independente dos procedimentos artístico-estéticos consolidados ao longo

da história: a forma não apenas articula conteúdos pré-estéticos, mas constitui, ela mesma, um conteúdo histórico, tal como apontamos no início do texto.

Na passagem entre o conteúdo empírico e o estético, a linguagem produz um hiato, exerce uma função diferenciadora, tendendo a diminuir a importância semântica dos significados empíricos. Estes não são simplesmente anulados, mas por assim dizer equalizados no plano estético-literário do poema aos outros elementos da continuidade da obra.

Enquanto os conteúdos empíricos são refratados pela linguagem poética, o caráter previamente poético das rimas e das convenções é abandonado em favor de uma linguagem simultaneamente mais rígida, porém mais perto da prosa cotidiana. A aparente rigidez significa a insistência no plano linguístico, tendente a desfazer a docilidade da linguagem à intenção poética preestabelecida. Trata-se do esforço de nos situar na concretude do material linguístico, retirando, em alguma medida, o caráter estético-espiritual já sedimentado na prática literária. A estratégia se mostra clara: abaixo da obediência a determinados cânones linguísticos reside a intenção de reforçar o caráter mais propriamente compositivo, próximo ao musical.

O procedimento serialístico de Hölderlin produz aquela equalização dos diversos elementos empíricos por meio de uma sintaxe paratática que, mesmo ainda conservando as relações subordinadas, tende a produzir uma dissociação do raciocínio judicativo que subsume particulares a universais. Mais uma vez, trata-se da insistência na materialidade do linguístico como barreira sintática ao pensamento abstrato: em vez da típica concatenação por mediações que conferem linearidade ao fluxo linguístico, cada elemento deve assumir essa função de mediador entre si e os outros. Tal procedimento consiste, entre outras coisas, na acomodação da forma ao conteúdo, cooptando-o ao plano da articulação linguística, quando o impulso de assimilação empírica da realidade sofre interrupções, retardos, acelerações, retornos, demarcando a substantiva semelhança com a música.

Esta, desprovida de todo conteúdo significacional, necessita constituir algum, mediante esses jogos de cesuras, rebatimentos e transmutações de ritmo no plano de uma pura síntese sem teor semântico.

A parataxe, porém, não se dá apenas no âmbito micro das palavras, conjunções e demais elementos linguísticos, mas também em grandes blocos temáticos, abrangendo a totalidade do poema que se divide e desenrola segundo aquela lógica associativa de forma e conteúdo. Isso demonstra que a poesia de Hölderlin não quer praticar uma pseudomorfose em música, pois ainda considera seus elementos semânticos como componentes de suas articulações linguísticas.

A herança da escrita de Píndaro para Hölderlin se mostra na expressiva autonomia das metáforas no plano narrativo. Sua densidade contraria a apropriação intelectual da escrita, acentuando o fluxo temporal do discurso, “rebaixado” a um nível pré-lógico, aquém da atitude de subsunção abstrata de particulares a um universal. A origem da técnica serial em Hölderlin, porém, é menos localizada por Adorno na poesia de Píndaro do que em um componente de formação pessoal do poeta. Trata-se de sua acomodação dócil aos princípios morais formadores da individualidade. Educado segundo preceitos protestantes, ele teria sublimado tal unidade pessoal na adesão a valores democrático-revolucionários, na esteira do pensamento de Rousseau, e também como princípio da autonomia estética, ao conceder valor substantivo à linguagem como uma estrutura de direito próprio, que se consubstancia na técnica serial.

Essa técnica desliga o âmbito linguístico perante o mundo da utilidade empiricamente articulada por meio dos vários tipos de permutas, inversões, quebras da linearidade expositiva do conteúdo, tanto no interior das frases quanto na articulação dos períodos e parágrafos. Um princípio fundamental nessa articulação é a ruptura para com o elemento finalístico, de uso da linguagem como meio de apropriação cognitiva e prática da realidade. A unidade empírica da síntese linguística deverá ser subvertida mediante uma nova síntese, que protesta contra o caráter comunicativo-social da primeira, quando a

linguagem institui a si mesma em uma autorreflexão crítica sobre sua unidade, sem, todavia, negar seu sentido unitário de forma absoluta. A unidade inconclusa traz para o âmbito estético o princípio epistemológico de atividade sintetizante subjetiva, perceptível na interminável possibilidade de novas unificações parciais da multiplicidade caótica. Esse caráter interminável da síntese coloca em xeque a categoria do sentido, tornada tarefa da dimensão linguística, cedida por um sujeito que a cada vez se reconhece como incapaz de falar por conta própria: o mutismo do sujeito é a condição para a suficiente expressividade de uma linguagem que renuncia a seu teor epistêmico e comunicacional. Trata-se de uma expressão objetiva da coisa-arte-fato estético-artística como posicionamento crítico de suas próprias formas de invocação, suspensão, alcance e adiamento de uma unidade total. Nesse sentido, a dimensão comunicacional e predicativa da linguagem se opõe a uma expressão do sujeito, de suas camadas subjetivas mais profundas, mimeticamente difusas, contraditórias e, assim, recalcitrantes às diversas formas do pensamento classificatório.

A linguagem, todavia, não pode ser simplesmente anulada como tal, pois o sujeito se constitui por meio dela e nela se estabelece em suas possibilidades reais de existência: sem linguagem não há sujeito. Em virtude disso, Hölderlin não simplesmente opõe o expressivo ao comunicativo: torna a linguagem, com sua estrutura semântico-conceitual, o veículo de uma expressão *sui generis*, impossível de o sujeito obter por si mesmo. No desajuste entre a subjetividade e o linguístico, na recusa de sua fusão originária, emerge uma síntese de polaridades qualitativamente distintas: dos diferentes como diferentes, sem reduzi-los a um denominador comum, sem forçá-los a uma passagem por um meio-termo pretensamente capaz de resolver as diferenças qualitativas. Nesse processo, questiona-se a tradicional colocação do sujeito como ponto de ancoragem de toda síntese, transposta agora para um ponto indefinido, movendo-se no âmbito da objetividade dos procedimentos técnico-poéticos. Não se trata, por outro lado, da pretensão de hipostasiar a linguagem como um

valor ou substância em si, absolutos, mas sim do posicionamento polêmico que contraria a solidez da percepção usual de sujeito e linguagem coincidirem na apropriação conceitual da objetividade sócio-empírica.

Na busca por uma expressão objetiva do plano linguístico, a linguagem se objetifica, traz à tona elementos dessubjetivados, blocos e fragmentos do real a evocarem a solidez da natureza, por um lado, e os *abstracta* como pseudocoisas, por outro. Enquanto institui um plano de objetividade linguística, tal estratégia assume a impossibilidade de seu valor como idealidade consumada, demonstrando o caráter romântico da poética de Hölderlin, bem como sua proximidade com o moderno, com a desistência de um plano de representatividade plena do sujeito. A objetividade do meio expressivo encaminha-se, como ponto de fuga, para a demissão do estético já chancelado com a marca do sujeito desejoso por se reencontrar, pois cada vez mais a arte moderna se afirma por uma espiritualização do artefato como natureza, como matéria bruta e crua, cuja recalitrância ao desejo subjetivo de se afirmar permite a única via de dar voz ao que é recalcado pela cultura.⁵

As correspondências estabelecidas por Hölderlin entre os nomes e locais antigos e modernos afirmam-se como mais uma dimensão paratática de sua poesia, buscando por um sentido na justaposição, inicialmente caótica ou insuspeita, de elementos heteróclitos. Pela evidente ruptura da linearidade das associações, não é difícil falar de uma tangência à situação-limite de insanidade, afim à criação de significados arbitrários na esquizofrenia. Enquanto corta, suspende e questiona sentidos já estabelecidos, evoca e suscita outros, sem o suficiente lastro de inteligibilidade prévia. A relação entre o particular e o universal torna-se por assim dizer flutuante, instável, invocando o absoluto por meio de nomes que o conjuram, ao mesmo tempo em que desistem de afirmá-lo em sua presença objetiva, social e histórica. Cria-se outro plano de temporalidade descontínuo em que as

5 Conferir (p. 141-144) *Ästhetische Theorie*, “Dialektik von Vergeistigung”.

diferenças e distâncias históricas são arrastadas pela força de uma síntese eternamente inconclusa.

O conteúdo de verdade da poesia de Hölderlin se mede pela verdade de se expor à contradição entre seus conteúdos empíricos, os procedimentos técnicos impressos no material poético e suas estruturas formais na construção da forma estética global. Os hinos tardios obedecem a uma estrutura triádica que pesa sobre o conteúdo, quando a consecução da legalidade autônoma e autodeterminada da obra é posta em xeque, mas não simplesmente anulada. Nesse momento, a grandiosidade desta poesia reside em trazer à tona a contradição fundadora da arte poética, no sentido de evidenciar o quanto princípios universais prévios limitam, mas ao mesmo tempo tornam possível, qualquer movimento de independência do estético em relação à empiria. Uma crítica à qualidade estética de tais poemas precisa levar em conta que sua fragilidade de articulação linguístico-poética evidencia a impossibilidade de ajuste pleno entre os universais e a particularidade, configurando uma pedra angular da estética moderna: em vez de tentar uma reconciliação forçada, um meio-termo artificial entre aqueles dois polos, expõe de forma crua a impossibilidade de sua conciliação nos momentos de seu atrito recíproco. Em relação à arte poética especificamente, tais polos são concretamente atualizados pela pretensão de objetividade do linguístico e pelo excesso conotativo e trópico do poético.

Nomes, correspondências, *abstracta*, conceitos, lugares: todos eles constituem um plano de possibilidade para a redenção do sentido para Hölderlin, cuja crise psíquica parece ter se prefigurado nesta tentativa de controle racional do que escapa a uma racionalidade previamente estabelecida. Uma vez que tal controle é sempre incerto no âmbito de uma estética progressista, fazendo justiça ao salto para além do estabelecido pela racionalidade sócio-empírica, temos uma polarização entre o difuso-centrífugo e o racional-centrípeto. Segundo Adorno, o ponto de ancoragem preferido de Hölderlin em todo este mosaico são os nomes.

Toda arte posiciona-se criticamente perante a dominação da natureza, exercendo uma negação determinada sobre o poder de síntese relativo ao amorfo, disperso, ancestral, caótico, diferente. Apesar das inúmeras diferenças dos modos de se fazer essa crítica, não se trata de negar abstratamente o domínio sobre o outro, pois isso significaria a impossibilidade da cultura e, portanto, da arte, que somente se realiza quando um produto, uma coisa, um artefato, resulta da ação subjetiva formadora sobre um material que obedece a uma lei pautada por uma racionalidade diferente da pretendida no âmbito estético. Nessa transmutação operada pela passagem entre o empírico e a arte, a natureza “selvagem”, concebida como um substrato aquém da cultura, é tomada como tema nas poesias de Hölderlin, levando o conteúdo material a explicitar a função sintetizadora da forma, convergindo-os no conteúdo espiritual. Não se trata apenas de um retorno nostálgico a uma natureza paradisíaca e não-violenta, nem da colocação de uma utopia positiva para o futuro, mas sim da consagração do presente como possuindo sua realidade em seu fazer-se constante, em oposição à racionalidade instrumental, que toma o passado como ponto de apoio para a produção e acúmulo de valores para o futuro.⁶

Ao contrário do apregoadado pela filosofia fundacional de Heidegger, a poesia de Hölderlin não toma partido pela origem elementar da realidade, não funda a excelência e a dimensão qualitativa do estético na apresentação privilegiada do originário. Trata-se, antes, da insistência na mediação, no entrelaçamento dos polos da arte/cultura/domínio e amorfo/natureza/dominado, quando a exposição paratática de todos os materiais, as correspondências entre tempos, lugares e nomes díspares, as reversões e rebatimentos de frases e parágrafos expõem o processo sintético como autorreflexão contínua.

6 Sobre essa leitura adorniana da linguagem na poética de Hölderlin como crítica, conferir Robert Savage, *Adorno's Philopolemology. The 'Parataxis' Speech as Example*.

Certamente tal complexo se funda na busca por uma prática da liberdade que, conscientemente a partir de Kant, deixou de se definir pelo abandono à mera natureza ou pela afirmação peremptória de si pela cultura. Ambos os polos são tomados como cegos, carentes da autoconsciência de sua própria legitimação como processo, como um fazer-se em função de um sentido posto e estabelecido de forma não-arbitrária: nem absurdo nem unívoco.

Se o sujeito se coloca desde Kant como ponto de ancoragem da objetividade do mundo, a dialética estética imanente à poesia de Hölderlin critica a subjetividade doadora de sentido, que se arvora em um absoluto negador da heterogeneidade como ameaça, como contingência insuportável para sua tarefa de construção da realidade à sua medida. O eu que se põe a si mesmo, porém, não é a simples falsidade, pois qualquer medida do verdadeiro sobre o real passa necessariamente pela síntese subjetiva, pela única forma de mediação suficiente para a construção de um saber sobre o mundo. A reflexividade estética possui uma de suas dificuldades ao fazer justiça ao sujeito como veículo e impedimento da verdade sobre si e sobre o objeto de conhecimento. Ao se defrontar com a realidade histórica do iluminismo e do romantismo como glorificação da instância abstrata da subjetividade, a estética de Hölderlin precisa tomar como objeto de crítica o excesso de um eu lírico cuja pretensão é se fazer valer para além da objetividade do mundo como heterogeneidade radical. Na esteira da dialética do esclarecimento, o sujeito significa a consecução máxima da fuga do mito, da eterna repetição inercial de crime e castigo, da reinstauração violenta de um significado ancestral. A estética reflexiva de Hölderlin, porém, detecta neste suposto progresso uma regressão, evidenciando o sujeito como não menos mítico que o próprio mito de outrora. Se o arcaico e selvagem é marcado por uma *hybris*, por uma violência caótica, a auto- e hétero-dominação racional também o é, e muitos dos temas de Hölderlin explicitam seu posicionamento crítico à soberba do espírito, ao erudito, ao artístico/artificial com contraste com o ainda cru, selvagem, inóspito.

Essa poesia configura um ponto de mutação do iluminismo, da autoconsciência do Espírito em seu poder real de distanciamento, superação e de assimilação do mito. Leituras filosóficas como a de Heidegger querem retirar o poeta da linha de continuidade com a expressão máxima do iluminismo na Alemanha (a saber, o idealismo de Kant a Hegel), aproximando-o do mitológico, usando como justificativa precisamente as camadas míticas de sua escrita. Visto da perspectiva crítica da progressividade estética, entretanto, o idealismo está profundamente aparentado ao mítico em seu desiderato de estabelecer a síntese como princípio abrangente de intelecção de todas as coisas. Tal como o mito, a síntese idealista pretende abarcar todo ser e acontecer sob a égide de um absoluto consubstanciado em cada particular, sem resto, de modo que toda a diferença, heterogeneidade e recalitrância à subsunção na unidade é taxada com um *minus* de dignidade cognitiva, filosófica, cultural.

Nesse vínculo entre o particular e o universal, o tema do sacrifício é dos mais significativos, situando ambos os polos em uma convergência de crítica social ao *status quo*. Desde a Antiguidade, o sacrifício significou o engrandecimento da coletividade pela anulação sofrida do particular: o sangue do inocente, da virgem, do animal em sua ingenuidade natural, deverá refluir como seiva para o âmbito coletivo, cuja força é, então, usufruída por todos⁷. Trata-se de uma dialética em que vida e morte não se reconciliam na paz, no ajuste perfeito de suas confluências, mas sim em sua radical diferenciação, no movimento de tornar explícito o quanto o particular somente adquire dignidade ao se perceber como radicalmente sem valor quando situado fora da coletividade, do universal, do absoluto. Está em jogo demarcar a dramaticidade da discrepância entre os planos capazes de conferir inteligibilidade ao real vivido, experimentado, atravessado por seus percalços, em sua falta de sentido e na promessa de redenção.

7 Conferir *Dialética do esclarecimento*, capítulo “Conceito de esclarecimento”.

Enquanto o movimento filosófico idealista sublimou a experiência do sacrifício cristão do cordeiro de Deus na Ideia (uma dialética ascendente, cuja síntese culmina no Espírito absoluto), a poesia de Hölderlin o recoloca no âmbito do sacrifício pagão, pondo a descoberto a dialética crua de uma não síntese entre indivíduo e universal. Mais uma vez, está em jogo a crítica do progresso unívoco da história, marcada pela ilusão de nada dever ao já superado. Nesse sentido, a poética de Hölderlin demonstra a ultrapassagem do mito como possível apenas ao fazermos justiça ao quanto ele é ineliminável, ao prestarmos contas ao lastro ancestral de nossa experiência no presente. Se o movimento reflexivo-racional, com sua *démarche* avassaladora e gloriosa, significou a consumação da arrogância do Espírito sobre todas as coisas, a poética de Hölderlin afirma a única possibilidade de superação desse estado de coisas por meio de mais reflexão, um *plus* a se revelar, em sua práxis, como um *diferendo*, uma reflexividade a assumir sua insuficiência como via privilegiada de instauração de uma plenitude de sentido: uma metarreflexão, um movimento reflexivo incidente sobre seus princípios-chave.

Na esteira da estética kantiana, Adorno concebe o gênio como momento de reconciliação do espírito com a natureza, ao se desvencilhar dos ímpetus de dominação, da relação finalística com o objeto do agir: o Espírito se sente em casa e, ao mesmo tempo, em um campo aberto, sem uma determinação prévia. O ato genial demarca um espaço de “conceitualidade singular”, uma torção lógica a qualificar o estético como não situado nem na particularidade, nem na universalidade: naquele espaço transitivo que não se resolve para nenhum dos dois polos. Nesse momento, a reflexão é, mais uma vez, tomada de forma ambígua: índice do exercício dominador do Espírito, mas veículo para o exercício da liberdade perante seus próprios instrumentos e princípios de dominação. Essa ambiguidade é trazida para o interior do poema de Hölderlin de forma explícita pelo modo como a linguagem é, a um só tempo, negada e mantida como plano inalienável de expressão e de instituição da arte poética como tal. Aproveitando-se

de uma consideração de Walter Benjamin, Adorno concebe o ímpeto orientalizante da poesia de Hölderlin como implicando não apenas a ultrapassagem do espírito formador grego por meio do excesso místico, quanto também na negação programática da violência, corporificada na entrega à abertura da experiência. Trata-se de uma utopia mítica que, paradoxalmente, nega o aprisionamento ancestral na origem sagrada. O ponto de viragem dessa negação interna do mito é a revelação crística da possibilidade de inocência, de ultrapassagem da culpa na reconciliação entre o divino e o humano. Esse momento de beatitude, entretanto, significa ainda o entrelaçamento com a natureza mítica: não há uma negação abstrata da natureza isenta de pagar o preço do retorno violento do outrora negado. Essa é a grande e por assim dizer insolúvel tarefa da racionalidade estética: fornecer a antecipação alegórica de uma redenção a se assumir como não total, não absoluta. Quando Adorno mais tarde diz em sua *Teoria estética* que “a forma é a síntese não violenta do disperso”, podemos entendê-lo precisamente por meio dessa dialética interna da obra de arte, cuja identidade apenas se firma ao absorver o heterogêneo a ela como elemento interno de sua constituição.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften**, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. v. 7.

ADORNO, Theodor W. “Aufzeichnungen zu Kafka”. In: **Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft. Gesammelte Schriften**, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. v. 10.

ADORNO, Theodor W. “Parataxis. Zur späten Lyrik Hölderlins”. In: **Noten zur Literatur. Gesammelte Schriften**, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. v. 11. p. 447-91.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Werke**, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. v. 4.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. Dialektik der Aufklärung. **Gesammelte Werke**, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. v.3.

HEIDEGGER, Martin. **Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung**. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 2011.

HÖLDERLIN, Johann Christian Friedrich. **Poesía completa**. Edición biligüe. Madri: Ediciones 29, 1977.

HULLOT-KENTOR, Robert. Things **Beyond Resemblance**: on Theodor W. Adorno. New York: Columbia University Press, 2006.

MENKE, Christoph. **Die Souveränität der Kunst**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

ROBERTS, David. Art and Mith: Adorno and Heidegger. **Thesis Eleven**, 1999. n. 58, p.19-34.

SAVAGE, Robert. Adorno's Philopolemology. The 'Parataxis' Speech as Example. **European Journal of Social Theory**, v. 8, n. 3, p. 281-295, 2005.

SILVEIRA, Sara Juliana Pozzer. Adorno e a poesia tardia de Hölderlin. **Literatura e autoritarismo**. Dossiê Theodor Adorno e o Estudo da Poesia. 2012. (Dossiê n. 12, p. 78-98).

Índice

A

ADORNO, 32, 62, 66, 67, 68,
74, 79, 85, 86, 94, 96, 97,
100, 101, 106, 107, 110,
112, 113, 114, 115, 116,
117, 119, 120, 122, 123,
124, 125, 128, 129, 130,
131, 141, 161, 164, 174,
176, 177, 178, 179, 187,
188, 189, 191, 192, 195,
197, 205, 214, 215, 224,
232, 258

ADORNO, Theodor W. 130,
131, 164, 191, 205, 232,
258

B

Bildung, 70, 71, 124, 153, 163,
179

Bruno, 8, 9, 26, 191, 208, 210,
211, 218, 227, 234

C

Cultura 6, 7, 11, 21, 27, 29, 32,
33, 38, 39, 42, 45, 48, 50,
56, 60, 69, 70, 71, 72, 74,
79, 81, 82, 83, 84, 85, 87,
92, 102, 104, 141, 142,
144, 145, 146, 147, 149,
155, 156, 160, 164, 165,
167, 173, 174, 175, 179,
184, 185, 189, 192, 205,
209, 215, 222, 223, 243,
251, 253, 254, 265

D

Democracia, 9, 20, 21, 29, 33, 35,
51, 53, 54, 55, 85, 120, 140

E

EAGLETON, 136, 137, 138, 159,
165, 172, 173, 186, 192

EAGLETON, Terry, 165, 192

- Emancipação, 23, 70, 74, 80, 84,
85, 104, 105, 106, 116,
121, 122, 131, 164, 168,
169, 178, 179, 201, 205,
216
- Estética, 8, 23, 28, 167, 171, 172,
178, 218
- Ética, 23, 26, 30, 61, 132, 133,
134, 135, 138, 141, 142,
143, 144, 148, 158, 161,
162, 163, 172, 188, 192
- Experiência, 199
- F**
- Flusser, 30, 132, 153, 154, 155,
156, 157, 166
- FLUSSER, Vilém, 165
- Formação, 23, 75, 179, 196
- G**
- Gênero, 22, 29, 48, 78, 79, 80,
82, 87, 89, 92, 93, 94, 104,
107, 108, 227
- H**
- Halbbildung*, 60, 71, 84, 130
- L**
- Literatura, 7, 20, 24, 25, 26, 27,
31, 40, 50, 56, 74, 145,
165, 166, 192, 194, 199,
202, 204, 205, 207, 208,
209, 210, 211, 215, 217,
218, 219, 221, 222, 225,
226, 227, 229, 230, 232,
233, 259
- P**
- Prática, 17, 18, 20, 32, 40, 43, 44,
52, 53, 73, 75, 90, 94, 109,
110, 111, 112, 114, 115,
116, 118, 119, 121, 122,
123, 125, 126, 127, 128,
159, 173, 179, 180, 183,
225, 227, 248, 249, 254
- PUCCI, 8, 9, 26, 191, 202, 207,
208, 209, 210, 211, 213,
214, 218, 220, 227, 228,
229, 230, 232, 234
- PUCCI, Bruno, 191, 234
- S**
- Sociedade do espetáculo, 15, 23,
30, 75, 132, 138, 141, 142,
144, 147, 153, 158, 160,
165, 166
- Sociedade excitada 59, 75, 138,
143, 151, 152
- T**
- Teoria, 1, 4, 5, 7, 8, 9, 14, 18, 21,
22, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 32, 40, 58, 59, 63,
69, 73, 78, 79, 81, 84, 85,
104, 106, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 115,

116, 117, 118, 119, 121,
 122, 123, 124, 125, 128,
 130, 136, 172, 173, 180,
 186, 191, 194, 207, 208,
 209, 210, 211, 212, 218,
 225, 229, 230, 231, 232,
 234, 236, 239, 240, 257
 Teoria Crítica, 1, 4, 5, 7, 8, 9, 14,
 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28,
 29, 31, 32, 58, 59, 63, 69,
 73, 78, 81, 84, 104, 109,
 194, 207, 208, 209, 210,
 212, 225, 229, 230, 231,
 232, 234, 265, 266
 Teoria estética, 8, 28, 121, 172,
 186, 191, 218, 236, 239,
 240, 257
 Türcke, 30, 59, 61, 68, 77, 132,
 133, 138, 143, 151, 152,
 153, 157, 167
 TÜRCKE, Christoph, 167

Sobre os autores

Organizadores

EMERSON CAMPOS GONÇALVES

Realiza estágio de Pós-Doutorado na Linha de Pesquisa Literatura: Alteridade e Sociedade (LAS) no Programa de Pós-Graduação em Letras, sob a supervisão do Professor Robson Loureiro. É doutor em Educação (PPGE/Ufes), Mestre em Estudos de Linguagens (Posling/Cefet-MG). Bacharel em Comunicação Social-Jornalismo (PUC-Minas) e Licenciado em Letras-Português (Ifes). É autor dos livros: “Convergência infinita de mídias: um manual teórico para não jogar seu conteúdo jornalístico no lixo” e “A morte do jornalista” (poesias). É pesquisador credenciado e editor do Nepefil/Ufes.

Contato: professoremersoncampos@gmail.com

MARIANA PASSOS RAMALHETE

Doutora e Mestre em Educação (PPGE/Ufes). É Licenciada em Letras-Português (Ufes) e Pedagogia (Ufes), com especializações na área educacional. É pesquisadora credenciada do Nepefil/Ufes e do grupo de pesquisa interinstitucional Literatura e Educação. Desde 2017, é docente, em regime de dedicação exclusiva no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, atualmente *campus* Vitória.

Contato: marianaramalhete@yahoo.com.br

ROBSON LOUREIRO

É professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com estágio doutoral na *School of Education da University of Nottingham* (Capes) e estágio pós-doutoral pela *School of Philosophy da University College Dublin* (Capes). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Filosofia e Linguagens (Nepefil/Ufes) e docente na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/Ufes) e da Linha de Pesquisa Literatura: Alteridade e Sociedade (LAS) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-Ufes).

Contato: robbsonn@uol.com.br

Autores

ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

Doutor pela *Leibniz Universität Hannover*, Alemanha e professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina; Pesquisador CNPq.

Contato: alexfvaz@uol.com.br

AVELINO DA ROSA OLIVEIRA

Doutor em Educação e professor titular (aposentado) do PPGE da Faculdade de educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Contato: avelino.oliveira@gmail.com

BELKIS SOUZA BANDEIRA

Doutora em Educação e professora do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM.

Contato: belkisbandeira@gmail.com

DEBORAH CHRISTINA ANTUNES

Psicóloga pela Unesp/Bauru. Mestre em Educação e doutora em Filosofia pela UFSCar. Professora Adjunta no curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, *campus* Sobral (UFC-Sobral) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família da UFC Sobral. Coordenadora do Prismas: Núcleo de Estudos em Teoria Crítica, Indústria Cultural e Psicologia Social e do Grupo de Pesquisa CNPq “Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar — Nordeste”. Contato: deborahantunes@ufc.br

FRANCIELE BETE PETRY

Doutora em Educação e em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com doutorado sanduíche na J. W. Goethe Universität, Frankfurt amMain, Alemanha; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: ffpetry@yahoo.com.br

RENATO FRANCO

Professor livre-docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Unesp – Universidade Estadual Paulista em Araraquara, SP. É criador e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação nessa instituição. Autor dos seguintes livros: 10 lições sobre Walter Benjamin (ED Vozes, 2015); Itinerário Político do romance pós-1964: A Festa (Unesp, 1998) e coorganizador de Políticas e Poéticas do Inconformismo (Rio de Janeiro: Azougue, 2014); Teoria Crítica na era digital: desafios (São Paulo: Nankin, 2014), entre outros. Publicou também vários ensaios sobre Teoria Crítica e sobre a cultura na época da ditadura no Brasil em revistas especializadas nacionais e internacionais. Contato: rbfrancoforte@hotmail.com

SAMIRA DA COSTA STEN

Professora da Faculdade de Educação da Bahia (Faced/UFBA). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes) — Linha de Pesquisa Educação e Linguagens. Mestre em educação pelo PPGE/Ufes. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Filosofia e Linguagens da Ufes (Nepefil/Ufes).

Contato: samira.sten@ufba.com

SHAMARA PAIVA MENDES

Psicóloga, formada pela Universidade Federal do Ceará, *campus* Sobral (UFC-Sobral). Extensionista do Prisma: Núcleo de Estudos em Teoria Crítica, Indústria Cultural e Psicologia Social entre 2014 e 2015 e estudante do Grupo de Pesquisa CNPq “Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar — Nordeste”. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC.

Contato: shamaramaranguape@gmail.com

VERLAINE FREITAS

Professor Titular do Departamento de Filosofia da UFMG.

Contato: verlainefreitas@gmail.com.

