

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA DIALÉTICA NEGATIVA E O SENTIDO EMANCIPATÓRIO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Estelamaris Brant Scarel¹

Lívia Santos Brisolla²

Comunicação Oral

GT – Didática, Práticas de Ensino e Estágio

Resumo:

Neste artigo, não se pretende elaborar um extenso estudo sobre a Dialética Negativa adorniana, mas, como seu próprio título indica, apenas tentar-se apreender, a partir de dois princípios essenciais da Teoria Crítica, emancipação e comportamento crítico, e de uma breve contextualização sobre a imagem do professor, a concepção de formação (*Bildung*) presente nessa sua obra. Nas sociedades contemporâneas, perpassadas pelas ideologias catastróficas e alienadoras da lógica formal, tem-se prestado muito pouca atenção aos efeitos que esse conhecimento fragmentado e estanque têm causado à formação das pessoas, fazendo com que elas se tornem acrílicas, portanto parciais e a-históricas, resignando-se às imposições dogmáticas desse modelo alienador e impeditivo do exercício de vigilância ao conhecimento já produzido ou que, ainda, vem-se construindo. Em relação à prática educativa, entende-se que emerge para o professor a necessidade de ele ter sempre como pressuposto que a sua prática (o seu agir) e a sua reflexão (o seu conhecer), portanto a práxis, não podem estar desvinculados, sob pena de ele transformar o seu trabalho numa atividade enrijecida e desconectada do conhecimento que ele (professor) durante o seu exercício educativo pretende apreender. Trata-se, portanto, de uma lógica esterelizante que se confronta, de forma incondicional, à perspectiva defendida por Adorno (2009) na sua Dialética Negativa. Para se contrapor, então, a esse cenário alienante possibilitado pela Indústria Cultural, impõe-se ao professor a premência de ele orientar a sua prática educativa por princípios emancipatórios e críticos, conforme já se apontou acima. Observa-se que isso poderia ser viabilizado por meio de uma prática educativa que tivesse como pressuposto que o conhecimento deve ser desenvolvido de uma maneira rigorosa e ampliada. Pois, na visão adorniana, a formação deve ser pautada numa perspectiva ampla do conhecimento, isto é, para a arte, o teatro, a música, a literatura, conseqüentemente, para uma formação que ultrapasse o espaço escolar. Infere-se que o reconhecimento desse pressuposto contribui de forma ímpar para dar sentido emancipatório à prática educativa.

Palavras-chave: Dialética Negativa, Formação, Prática Educativa, Autorreflexão, Emancipação.

A dialética é, enquanto modo de procedimento filosófico, a tentativa de destrinçar os nós do paradoxo com o meio antiquíssimo do esclarecimento, a astúcia.

- ADORNO-

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG – estelaprof@bol.com.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG – liviabrisolla@gmail.com

Ninguém pode desconsiderar que nos últimos anos os temas ligados tanto à formação como à prática educativa têm sido alvo de profundos debates e preocupações por intelectuais de diversas áreas e, também, por várias instituições culminando, assim, em decisões muito imperativas no sentido de se envidar todos os esforços para que o processo formativo se revista de maior rigorosidade, a fim de que todos aqueles que lidam com o campo educacional, especialmente os professores, possam colaborar de forma significativa com o desenvolvimento dos sujeitos. Contudo, não é isso o que se vem percebendo como resultado dessas investidas. É por isso que este trabalho tem como finalidade discutir uma questão que se entende que seja crucial neste contexto para o enfrentamento desse desafio, que é a seguinte: por que a concepção de formação, que se pode extrair da Dialética Negativa, contribui para que se compreenda a relevância de se estabelecer o sentido emancipatório na prática educativa?

Esse questionamento conduz à necessidade de se refletir sobre alguns temas abordados por Adorno a respeito do empobrecimento do processo formativo. Uma dessas análises, por exemplo, encontra-se no texto “Tabus³ que Pairam sobre a Profissão de Ensinar”. Nele Adorno (1995_a), ao tratar da situação da escola no contexto alemão do pós Segunda Guerra Mundial, evidentemente, não sem antes advertir de que suas afirmações não deveriam prescindir de pesquisas para constatá-las, expõe que existem certos “tabus”, “valores”, frequentemente não captáveis, que propiciam a criação de determinadas “representações inconscientes⁴” que se inclinam para a consolidação de ideias preconcebidas acerca do “magistério”.

Dentre as questões existentes em relação aos mais brilhantes candidatos pertencentes às licenciaturas, Adorno (1995_a) detectou uma que foi considerada por ele como uma reação extremamente negativa. Assim, ele explica que, após a seleção, aqueles candidatos que haviam sido aprovados começavam a nutrir uma verdadeira repulsa pelo trabalho docente. Mas se, por um lado, o professor passava a desenvolver uma reação tão conflituosa igual a

³ Esse conceito foi analisado por Freud no período de 1912 -1913 no texto denominado “O Tabu e o Ambivalência dos Sentimentos”. Trata-se, segundo esse autor da psicanálise, de um termo de origem “polinésia” cuja tradução apresenta bastante dificuldade. Para Freud (2012, p.42): “o significado de ‘tabu’ se divide [...] em duas direções opostas. Por um lado quer dizer ‘santo, consagrado’; por outro, ‘inquietante, perigoso, proibido, impuro’. O contrário de ‘tabu’ em polinésio, é *noa*, ou seja, ‘habitual’, acessível a todos’. Assim, o tabu esta ligado à ideia de algo reservado, exprime-se em proibições ou restrições, essencialmente. A nossa expressão ‘temor sagrado’ corresponde frequentemente ao sentido de ‘tabu’”.

⁴ Freud trata da “representação (*Vorstellung*) inconsciente” não deixando de evidenciar “[...] que o paradoxo existente na junção destes dois termos não lhe escapa. Embora mantenha esta expressão, isso é uma indicação de que, no uso que se faz do termo *Vorstellung*, há um aspecto predominante na filosofia clássica que passa para segundo plano o de *representar* subjetivamente um objeto. A representação seria aquilo que do objeto vem inscrever-se nos ‘sistemas mnésicos’” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.449) (Grifos no original).

essa, por outro, as pessoas também não deixaram de desenvolver um comportamento bastante diferente em relação a ele. E isso, na perspectiva de Adorno (1995_a), estava assentado na origem de sua profissão. Na sua concepção, o professor é considerado

[...] herdeiro do escriba, do copista. O menosprezo por ele [...] tem raízes feudais e o encontramos documentado desde a Idade Média e começos do Renascimento [...] O ressentimento [*Rancune*] faz com que alguns analfabetos tenham por inferiores as pessoas instruídas assim que estas os enfrentem com alguma autoridade, sem ocupar uma elevada posição social – como a do alto clero, por exemplo –, nem exercer poder social algum. O professor é herdeiro do monge; o ódio ou a ambivalência que despertava a profissão deste passam a ele depois que o monge perdeu em grande medida sua função. A ambivalência frente ao instruído é arcaica (ADORNO, 1995a, p. 87-88).

Apesar de o autor estar se referindo a contextos diferentes, não se pode negar que esse tipo de imagem negativa com referência ao professor arrastou-se desde lá até à contemporaneidade. Por isso, não é difícil encontrar-se críticas dirigidas à educação em virtude dessa relação “ambivalente” entre professores e alunos, a qual, frequentemente, resulta em um ensino sem significado para os últimos e muito desgastante para os primeiros.

Hoje, principalmente, sob os imperativos da Indústria Cultural⁵, essas imagens distorcidas ampliaram-se. Frente ao processo de alienação proveniente dessa lógica fragmentadora do conhecimento, aquele professor bastante qualificado, segundo os pressupostos da teoria tradicional, gradativamente, cede espaço, conforme expõe Adorno (1995a, p. 91), para o “[...] vendedor de conhecimentos [...] tal racionalidade relativa – aos – fins reduz o espírito a seu valor de troca, e isto é tão problemático como todo progresso dentro do ‘status quo’” (Grifo no original).

Mas não são apenas estas representações equivocadas concernentes à prática educativa que Adorno (1995a) procura registrar. Há, além delas, uma outra que se considera, talvez, a mais preocupante, que é aquela ligada à questão “disciplinar”.

Por trás da imagem negativa do professor está a do *Prügler*, distribuidor de pancadas, palavra que, de resto, também aparece no *Processo de Kafka*. Sustento que este complexo, mesmo depois que se proibiu o castigo corporal, é determinante em relação aos tabus que recaem sobre a profissão de ensinar [...] até hoje e sob as relações imperantes, não pode cumprir a tarefa chamada de integração civilizadora que, segundo a doutrina geral,

⁵ Esse termo aparece pela primeira vez na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) designando uma orquestração “sistemática e programada” de venda de “bens culturais” com vistas à obtenção do lucro, à comercialização, conseqüentemente, configurando-se em bens de consumo. Nesse sentido, “[...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

compete à educação providenciar, mais do que o potencial da força física. Essa força física é delegada pela sociedade e, ao mesmo tempo, renegada nos representantes que a exercem. (ADORNO, 1995a, p. 91-92).

Para o autor, esse processo tem um efeito extremamente comprometedor, uma vez que, de um lado, há uma expectativa no tocante ao trabalho do professor por parte da sociedade, de outro, está ele, o professor, “[...] aquém do ansiosamente esperado” (ADORNO, 1995a, p. 99).

Essa relação contraditória não advém apenas daquilo que se anseia, em termos de retorno ou, ainda, de “integração civilizadora”, com referência ao professor. Pois, sob o império da lógica formal alienadora⁶, torna-se difícil para esse profissional desvencilhar-se dessa visão ingênua que o cativa, a qual o impede de exercitar a “autoconsciência” crítica para romper tanto com as condições objetivas como subjetivas que concorrem velozmente para a obstrução do seu trabalho. Disso decorre o perigo de ele, ao invés de desenvolver uma prática educativa emancipatória, inclinar-se para o seu reverso, isto é, para a “deformação”, para a barbárie⁷.

Ora, aqui convém que se reforce a ideia de que ao processo formativo impõe-se o reconhecimento da necessidade de ele não se render a essa lógica positivista, que cega⁸ e impede que se desenvolva uma racionalidade contrária aos reducionismos e ao reconhecimento das contradições presentes na realidade. Trata-se de uma racionalidade tão massificadora que enclausura os sujeitos num processo de profundo alheamento dificultando que se abram para o universo do diálogo e da compreensão, consequentemente, de crítica a

⁶ “Uma implicação imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a *alienação do homem* em relação ao *homem*. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra do mesmo modo em oposição com os outros homens. O que se constata na relação do homem como seu trabalho, com produto do seu trabalho e com si mesmo, contata-se também com a relação do homem com os outros homens, bem como com o trabalho e com o objeto do trabalho dos outros homens. De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana. A alienação do homem e, além de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e traduz-se inicialmente na relação do homem com os outros homens. Portanto, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara (MARX, 2004, p. 118).

⁷ Adorno (1995a, p. 155) relaciona a barbárie a uma regressão instintual, freudianamente expressando, da qual se origina um excessivo extremismo. Veja-se de que forma ele a define: “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza”.

⁸ Dentre as múltiplas reflexões elaboradas sobre essa cegueira convém que se observe o romance de José Saramago denominado *Ensaio sobre a Cegueira* (2001).

essa sociedade da dominação, porquanto está-se fechado tanto para a apreensão do conceito como para o seu desvelamento.

Se o comportamento lingüístico (sic) bloqueia o desenvolvimento conceptual, se êle (sic) milita contra a abstração e a mediação, se se rende aos fatos imediatos, repele o reconhecimento dos fatores (sic) que estão por trás dos fatos e, assim, repele o reconhecimento dos fatos, bem como do conteúdo histórico destes (sic). Tal organização da locução funcional é de importância vital na sociedade e para ela; serve de veículo de coordenação e subordinação. A linguagem funcional unificada é uma linguagem irreconciliavelmente (sic) anticrítica e antidialética. Nela, a racionalidade operacional e behaviorista absorve os elementos transcendentais, negativos e de oposição da Razão (MARCUSE, 1967, p. 102-103).

Esse diagnóstico, além de estarecedor, é bastante ambíguo, frente a uma civilização que se pretendeu libertar-se das amarras do mito pelo seu esclarecimento, mediante o uso da “liberdade⁹” de pensar e agir autonomamente, conforme depreende-se da explicação de Kant (2005), a seguir, sobre o que vem a ser esse contexto:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu entendimento, tal é o lema do esclarecimento [...] Para este esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais se exige senão liberdade (KANT, 2005, p. 63-65; grifos no original).

Trata-se, como se pode ver, de uma afirmação bastante problemática, ou melhor paradoxal, considerando-se o grau de alienação em que se encontra o indivíduo na sociedade moderna, caracterizada, consoante já se vem pontuando, por uma racionalidade deliberadamente centrada no controle e na técnica, conseqüentemente, destituindo esse sujeito da sua capacidade de exercer livremente a reflexão, a fim de não apenas compreender esse processo tático, mas sobretudo de criar mecanismos próprios de confronto a essa lógica redutora da possibilidade de construção de uma identidade autônoma.

Marcuse (1967), na sua crítica à sociedade industrial, afirma que tal racionalidade é um “processo social objetivo” que marca o “Estado do Bem-Estar Social” caracterizando-o como

⁹ “A liberdade é, para Kant, um ‘fato’ transcendental: ela é sempre algo que o homem já tem (e quando ele quer ser livre)” (MARCUSE, 1981, p.97).

[...] um Estado de ausência de liberdade porque a sua administração total é restrição sistemática a) do tempo livre¹⁰ ‘têcnicamente’ (sic) disponível; b) da quantidade e da qualidade das mercadorias e dos serviços ‘têcnicamente’ (sic) disponíveis para as necessidades individuais vitais; e c) da inteligência (consciente e inconsciente) capaz de compreender e aperceber-se das possibilidades de autodeterminação (MARCUSE, 1967, p. 62-63).

Essa constatação evidencia que a ideologia da indústria cultural compromete de maneira incontestável qualquer movimento por parte do indivíduo no sentido de se livrar desse “grilhão”, consoante declarou Kant (2005), que o impede de exercitar a crítica a essa dominação social, por conseguinte, rendendo-se, por intermédio do mergulho de sua existência vazia numa cultura que se converteu no entretenimento e na diversão, assim, transformando-se num simples consumidor.

O diagnóstico do presente é o desaparecimento da noção de indivíduo (em sentido kantiano e schopenhaueriano) e do pensamento crítico – de onde um mundo sem oposição, sem contradição, mundo administrado ou unidimensional [...] O indivíduo – cujos valores de liberdade, igualdade, fraternidade, e o de *autonomia*, havia sido considerado por Kant como resistência contra o mundo histórico, isto é, aquele que é ‘mau temporal’, está em processo de extinção sem que os valores a eles associados tenham podido realizar-se. Estes valores podem se resumir na afirmação de Kant retomada por Horkheimer no ensaio ‘Kant e o Iluminismo’: tudo o que pode ser comparado pode ser trocado e tem um preço. Aquilo que não pode ser comparado, não tem preço, mas dignidade (MATOS, 1990, p. XVII; grifo no original).

Apesar de esta interpretação da autora centrar-se nas análises críticas de Horkheimer da “década de 1960 e início de 1970”, percebe-se que de lá para cá as pretensões da racionalidade burguesa, por meio da Indústria Cultural, exacerbaram-se, conseqüentemente, conduzindo o “pensamento dialético”, segundo a concepção marxiana, a tornar-se

¹⁰ Sobre esse tempo livre, há uma crítica estabelecida por Adorno (1995_a, p. 74) na obra *Palavras e Sinais*. A análise testifica que, sob os efeitos da indústria cultural, o tempo livre não corresponde a momentos de entretenimento, relaxamento, mas ao tempo em que as pessoas sentem o seu desejo de “liberdade” confiscado por essa indústria. Para o autor, “[...] a própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio, o que elas querem lhes é [...] imposto. Por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades; as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas”.

enfraquecido. É por isso que o sentido de “práxis¹¹” passa a ser confrontado por Horkheimer, uma vez que, segundo a sua perspectiva,

[...] as insuficiências da teoria - o fato de o pensamento dialético não ter sido ‘suficientemente negativo’, recaindo na crença burguesa no progresso – transmitiram-se à prática e fazem do pensamento hoje em dissolução no mundo pragmático, tecnológico, anticrítico e inimigo do pensamento, um lugar de resistência (MATOS, 1990, p. XVII).

É justamente contra essa “insuficiência” que Adorno (2009) centra sua crítica na obra *Dialética Negativa*. Para o autor: “A dialética enquanto procedimento significa pensar em contradição em virtude e contra a contradição uma vez experimentada na coisa” (ADORNO, 2009, p. 127). E é precisamente por meio de sua *Dialética Negativa*, conforme já se questionou inicialmente, que se pretende compreender o objeto da presente análise, o qual se consubstancia no entendimento da concepção de formação contida nesse seu trabalho para, a partir disso, tentar-se apreender quais são as condições de possibilidade de essa sua ideia contribuir com uma prática educativa emancipatória.

Certamente, entende-se que, para a compreensão dessa possibilidade emancipatória, é necessário que se tenha sempre presente aqueles “tabus” que, historicamente, foram criados sobre a “profissão de ensinar”, os quais já se discutiu aqui com base em Adorno (1995a). Além disso, é preciso reiterar-se que, apesar de a humanidade ter avançado sobremaneira em termos de “desenvolvimento tecnológico”, as pessoas retrocederam quanto à capacidade de exercitarem tanto a sensibilidade como o entendimento, duas dimensões fundamentais para a humanização e que, por conseguinte, complementam-se e não se reduzem uma à outra, segundo Kant (2005) analisa no seu texto denominado *Que Significa Orientar-se no Pensamento?*

Não se trata de uma questão extremamente provocativa quando se observa o processo de formação que já vem ocorrendo, principalmente, nas últimas décadas, o qual tem conduzido a um vertiginoso empobrecimento da cultura em face dos apelos ideológicos da

¹¹Na obra *A Ideologia Alemã*, nas suas *Teses sobre Feuerbach*, Marx estabelece uma crítica ao conceito de práxis afirmando que ele não deve prescindir da apreensão das contradições presentes na realidade, portanto, não pode privar-se da noção de totalidade como, contrariamente, ocorreu com o idealismo. “A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade e um pensamento que se isola da práxis – é uma questão puramente *escolástica*” (MARX, 1999, p. 125-126; grifos no original).

Indústria Cultural? Será que é possível confrontar esse processo de reificação¹² instalado nas sociedades contemporâneas pela racionalidade técnica.

Embora já se tenha tratado do conceito de reificação a partir de Luckács (2012), a reflexão em torno dos questionamentos acima, bem como da problemática que vem direcionando este texto, exige que se esclareça, antes, que a “teoria da reificação” desse autor foi aprofundada com bastante precisão por Adorno (1999) na sua obra *Dialética Negativa*. Para esse filósofo,

[...] a reificação é um epifenômeno; e isso exatamente do mesmo modo que a alienação corporificada por ela e o estado de consciência subjetivo que lhe corresponde. A reificação é reproduzida pelo temor; a consciência, reificada na sociedade já constituída, não é o seu constituinte. Aquele para o qual a sociedade é tomada pelo mal radical, aquele que gostaria de dinamizar tudo o que é e transformá-lo em atualidade pura, tende à hostilidade contra o diverso, contra o estranho [*Fremd*] cujo nome não ressoa em vão na alienação [*Entfremdung*]; essa não-identidade na qual não apenas a consciência, mas uma humanidade reconciliada precisaria ser libertada. A dinâmica absoluta, porém, seria aquela atividade absoluta que se satisfaz violentamente consigo mesma e que abusa do não-idêntico para seus próprios fins ocasionais (ADORNO, 1999, p. 163-164).

Essa concepção adorniana acerca da “reificação” possibilita que se tenha uma ideia bastante aproximada acerca dos seus efeitos, principalmente, no que se refere aos conceitos, pois, sob o manto desse “epifenômeno”, eles, os conceitos, destinam-se ou para designar propriedades para o objeto, as quais se encontram ausentes dele, como, por exemplo, a ideia de democracia, igualdade ou, então, de liberdade, ou, ainda, para camuflar ou desvirtuar propriedades contidas nesse objeto, conseqüentemente, dando a impressão de que tais propriedades encontram-se revestidas de maior objetividade do que de subjetividade (ADORNO, 1999).

Deduz-se que tais perspectivas são importantes, essencialmente, para que se possa pensar com maior acuidade sobre as questões anteriores relativas à emancipação, emancipação esta que se configura em um dos dois princípios fundamentais da Teoria Crítica. A emancipação da sociedade, de acordo com essa Teoria, não se limita, linearmente, à observação e descrição do mundo, mas ao seu exame profundo e rigoroso, a fim de se separar

¹²Esse conceito foi desenvolvido por Lukács (2012) de uma forma ampliada, a partir da teoria de Marx acerca do fetichismo da mercadoria. Para Lukács (2012), o processo de racionalização tornou-se essencial para o desenvolvimento do modo de produção capitalista e, também, para a troca de mercadorias, pois, por meio desse processo, tudo se equipara. Referendando-se em Weber, o autor afirma que, por “[...] um lado, trata-se [...] da maneira cada vez mais ‘formal’ e racionalista de lidar objetivamente com todas as questões de uma separação continuamente crescente da essência qualitativa e material das ‘coisas’ às quais se refere a atividade burocrática. Por outro, trata-se de um intensificação ainda mais monstruosa da especialização unilateral na divisão do trabalho, que viola a essência humana do homem” (LUKÁCS, 2012, p. 220).

aquilo que se apresenta na realidade daquilo que poderia ser. Já o segundo e último princípio exige que se tenha, permanentemente, um pensamento crítico em relação ao conhecimento produzido nessa realidade de dominação.

Como se pode ver, os dois princípios se imbricam. Por isso a necessidade de se perseguir a emancipação. Mas afinal, na visão adorniana, o que vem a ser emancipação? Na sua perspectiva, a emancipação consiste numa busca contínua, conforme afirmou Kant (2005), pelo esclarecimento. Para Adorno (1995b, p. 181), Kant “[...] determinou a emancipação de um modo inteiramente conseqüente (sic), não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser”.

Trata-se, como se pode observar, de se compreender que a questão relativa à produção do conhecimento não deve partir da ideia de que esse conhecimento é desde sempre algo dado, estático, congelado. Pelo contrário, é necessário que se tenha em vista que, para se educar de forma emancipatória, o professor jamais deve desconsiderar a dinamicidade cultural e histórica que perpassa o processo educativo. Isso significa que ele terá que pensar nas contradições que se encontram presentes na sua prática de ensinar, uma vez que frequentemente, essa prática torna-se idealizada. Em primeiro lugar, é preciso que o professor não se esqueça que as sociedades, com suas mentes “eclipsadas¹³”, constroem “representações” em torno da sua figura, “representações” essas que ora o transforma em redentor ora o classifica como algoz. Segundo, é preciso que o professor pense nesse “ativismo irrefletido” de que a educação deve recobrir-se de um caráter assistencialista e pragmatista, sob pena de ele distanciar-se do compromisso educativo com a emancipação. Terceiro, e último, faz-se mister que o professor reflita sobre a relevância de a sua prática educativa realizar um trabalho que possibilite, de fato, a emancipação do sujeito.

Daí a importância da Dialética Negativa como um conhecimento prévio para o entendimento com referência à separação entre sujeito e objeto, principalmente para, a partir do *a priori* kantiano, compreender a relação teoria e prática. “A dialética enquanto procedimento significa pensar em contradição em virtude e contra a contradição uma vez experimentada na coisa” (ADORNO, 2009, p. 127). Trata-se, consoante já se apontou anteriormente, de o sujeito, no seu devir, voltar-se para algumas categorias kantianas como,

¹³ Esse termo compõe o título de uma obra de Max Horkheimer, isto é, Eclipse da Razão. Nela o autor questiona a concepção de “racionalidade” que se encontra presente na “cultura ocidental contemporânea”. Na sua ótica, “[...] enquanto conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a idéia (sic) de homem” (HORKHEIMER, 2000, p. 9-10).

por exemplo, universal/particular, sujeito/objeto, a fim de desvelar esse movimento dialético que acabou se tornando idealizado, ou de outra maneira, que se transformou num movimento ancorado numa lógica fetichizado¹⁴ na atual sociedade técnico-industrial.

Daí, também, a necessidade da “autorreflexão crítica”, para se colocar sob tensão todos esses “tabus” criados tanto em torno do professor como de sua prática educativa. “O pensamento que não pensa coisa alguma não é pensamento algum” (ADORNO, 2009, p. 324).

Com essa contundente afirmação, Adorno (2009) não deixa qualquer margem que possibilite ao professor agarrar-se à vã ideia de que a sua prática educativa reveste-se de neutralidade. Pelo contrário, ela pode ser neutralizada, mediante esses inúmeros mecanismos de cooptação e alienação engendrados pela indústria cultural, mas nunca neutra.

Essa inércia diante de tais acontecimentos impede que o professor exerça uma prática educativa que contribua com a “[...] formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador”, uma vez que “[...] foi rompido o nexo entre objeto e reflexão” (ADORNO, 1995_b, p. 63).

Nessa concepção tão clara e, por conseguinte, tão característica da visão adorniana sobre a formação está a exigência de que ao formador impõem-se o dever de ele jamais renunciar a essa formação mais rigorosa e profunda na sua prática educativa.

No entanto, percebe-se que é justamente a negligência a essa formação mais ampliada que tem dificultado ao formador romper com práticas educativas presas, por um lado, a comportamentos desprovidos de reflexões mais aprofundadas em torno do objeto de conhecimento, por conseguinte, permanecendo-se no nível da aparência e, por outro, com práticas educativas divorciadas de intencionalidades humanizadoras, uma vez que, sob o manto de uma pretensa educação para o exercício da cidadania¹⁵, são dirigidas àqueles que estão sendo formados atitudes repressoras, conseqüentemente, impingindo-lhes a necessidade ou de se conformarem com o *status quo* ou de se inclinarem a um processo de competição

¹⁴ “O misterioso da forma mercadoria consiste [...] simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores como trabalho total como uma relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles entre objetos [...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 1988, p. 71).

¹⁵ De acordo com o art. 1º, inciso II, da Constituição Federal de 1988 (SARAIVA, 2012), a cidadania se consubstancia em um dos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil. Ela tem como base o exercício de direitos e deveres, que se constituem faces de uma mesma moeda e, são, por isso, a base da cidadania moderna. Considerando-se esse pressuposto, a questão que vem à tona é a seguinte: como falar em educação cidadã ou para o exercício da cidadania diante de uma prática educativa que se descuida dos princípios emancipatórios?

desmedida, o qual os leva a um excessivo individualismo. Entende-se que esse profundo individualismo os impede de pensarem no engodo subjacente a tais atitudes de concorrência e desumanizadoras, já que “[...] a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (ADORNO, 1995b, p.161). Daí insistir-se na urgência de se centrar em práticas educativas que concorram para o confronto com a heteronomia pelo exercício da reflexão crítica.

Disso extrai-se a dedução de que uma prática educativa que se pretenda ser emancipatória não possa coadunar seja, por um lado, com a ideia de uma “educação acolhedora¹⁶”, seja, por outro lado, com a perspectiva de uma educação que apenas prepara para o mercado de trabalho, já que ambas as visões confrontam os processos formativos, conseqüentemente, redundando naquilo que Adorno (1995b) denomina de “pseudo-formação”. Infere-se, a partir dessa concepção, que o sujeito “pseudo-formado” facilmente se inclina para os “ativismos” ou, então, encerra-se em si mesmo, pois, cego como se encontra, fecha-se, segundo Marcuse (1967), para o “universo da locução”. Daí, mais uma vez, insistir-se na pertinência da Dialética Negativa. Para Adorno (2009, p. 35), “[...] a dialética [...] enquanto crítica ao sistema, lembra aquilo que estaria fora do sistema; e a força que libera o movimento dialético no conhecimento é aquela que se erige contra o sistema. Essas duas posições da consciência ligam-se por meio da crítica, não por meio de um compromisso”.

Frente ao grau de regressão da sociedade contemporânea, essa afirmação soa como um imperativo para que o professor exerça uma prática educativa rumo à “autorreflexão crítica”, conforme Adorno (1995b), a fim de possibilitar aos sujeitos que estão sendo por ele formados “resistirem” ao fenômeno alienador e adaptativo imposto pela sociedade atual, por conseguinte, abrindo-se para o processo emancipatório, kantianamente expressando, pelo livre exercício do pensar.

Enfim, partindo-se desse pressuposto, tem-se que reconhecer que a Terceira Tese de Marx (1999, p. 126) nunca foi tão atual, aliás, também, reafirmada por Adorno (1995a), isto é, a de que “[...] o próprio educador deve ser educado”.

Compreende-se que tal perspectiva torna-se imprescindível se se quiser desenvolver uma prática educativa emancipatória, conforme afirma Adorno (1995b), que se configura no constante exercício da percepção das “contradições” bem como da “resistência”.

¹⁶ Esta ideia foi tomada como empréstimo do texto de Libâneo (2012), denominado “O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: **Palavras e sinais: modelos críticos**. Trad. Maria Helena Ruschel. superv. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995_a. p. 83-103.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova, rev. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995_b.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156.

HORKHEIMER, Max. **Eclípe da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

FREUD, Sigmund. O tabu e a ambivalência dos sentimentos. In: **Obras completas: totem e tabu – contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.42-120.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.

_____. Que significa orientar-se no pensamento? In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 46-62.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tames. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação Pesquisa [on line]**, 2012, v.38, n. 1, p. 13 a 28.

LUKÁCS, Georg. A reificação e a consciência do proletariado. In: **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p.193-239. (Coleção Biblioteca do Pensamento Moderno).

MARCUSE, Herbert. O fechamento do universo da locução. In: **Ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 92-121.

_____. O fechamento do universo político. In: **Ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 38-68.

_____. Kant. In: **Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade**. 2. ed. sociedade. Trad. Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 83-98.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Teses sobre Fenerbach. In: **A ideologia alemã**. 11. ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 125-128.

MARX, Karl. O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo. In: **O capital: crítica da economia política**. Trad. Régis Barbosa e Flavio R. Koth. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 70-78.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004 (Texto Integral).

MATOS, Olgária Chain Féres. Introdução. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica: uma documentação**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990. p. XIII-XXII (Coleção Estudos; v. 77).

SARAIVA. **Vade mecum**. 6. ed. atual e ampl. Colaboração Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos e Lívia Céspedes. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 01-89.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.