

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LEÔNIDAS MELO SANTOS

OFÍCIO DE PROFESSOR: ENTRE O ARTÍFICE E O ARTISTA – UMA
ANÁLISE ADORNIANA

GUARAPUAVA
2018

LEÔNIDAS MELO SANTOS

OFÍCIO DE PROFESSOR: ENTRE O ARTÍFICE E O ARTISTA – UMA
ANÁLISE ADORNIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciane Neuvald.

GUARAPUAVA
2018

LEÔNIDAS MELO SANTOS

OFÍCIO DE PROFESSOR: ENTRE O ARTÍFICE E O ARTISTA – UMA
ANÁLISE ADORNIANA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 09/04/2018.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Luciane Neuvald – (Orientadora)

UNICENTRO

Prof. Dr. Carlos Herold Junior – (Membro Titular Externo)

UEM

Prof. Dra. Cláudia Cabral Rezende – (Membro Titular Interno)

UNICENTRO

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

Santos, Leônidas Melo

S237o Ofício de professor: entre o artífice e o artista, uma análise Adorniana /
Leônidas Melo Santos.– Guarapuava: Unicentro, 2018.

ix, 118 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de Pesquisa: Políticas
Eduacionais, História e Organização da Educação; área de
concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Neuvald;

Banca examinadora: Prof. Dr. Carlos Herold Júnior, Profa. Dra. Cláudia
Cabral Rezende.

Bibliografia

1. Educação. 2. Ofício. 3. Mestre. 4. Emancipação. 5. Arte. Professor. 6.
Adorno. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 707

*Aos meus amigos, aos meus familiares e aos
mestres do passado e do presente,*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Esse é um dos momentos mais especiais de todo o trabalho. Claramente, agradecer não requer leituras, fundamentação ou outra fonte de pesquisa, mas necessita de uma capacidade um pouco complexa, expressa na habilidade de transformar sentimentos em palavras. As emoções são inefáveis!

Apesar de ter consciência disso, tento representar em algumas frases a dimensão do sentimento de gratidão que trago no mais íntimo do meu ser.

Agradeço aos meus amigos, aqueles que fazem parte do meu cotidiano e que me alegam diariamente. Agradeço aos amigos distantes, aqueles que, por diversas razões, tomaram rumos diferentes, mas fazem parte daquilo que sou. Agradeço, principalmente, aos amigos que fiz na minha breve jornada intelectual, durante a graduação e sobretudo na Pós-Graduação; foi com eles que nutri os sonhos que hoje estão se concretizando.

Agradeço aos meus familiares, por toda formação humana que tive, por estarem comigo em todos os momentos dessa breve existência. Aos meus pais, sou eternamente grato, pois são pessoas éticas, batalhadoras e trabalhadores incansáveis.

Sou imensuravelmente grato aos meus mestres, que fizeram parte da minha jornada acadêmica, durante a graduação e principalmente durante mestrado.

Agradeço muito, muito mesmo, a minha Orientadora, a Prof^{ra}. Dra. Luciane Neuvald, por ser uma pessoa tão amável, humana e comprometida. Sou grato pela paciência que teve comigo e, sobretudo, pela grande contribuição em minha formação intelectual. Todo o aprendizado que tive durante anos devo à minha orientadora.

Sou grato aos membros de minha banca, por todas as valiosas contribuições realizadas sobre o meu trabalho, sobretudo pelo despertar da minha consciência às novas formas de pensar a docência. Agradeço por participarem desse momento único em minha formação profissional.

Expresso nesse momento o meu agradecimento a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo auxílio financeiro e pelo fomento da pesquisa no país. Os recursos ao pesquisador, são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

A tarefa atual da arte é introduzir o caos na ordem.

Theodor W. Adorno.

RESUMO

SANTOS, Leônidas Melo. Ofício de professor: entre o artífice e o artista – uma análise adorniana. 2018. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

Este trabalho se propõe a refletir sobre a atividade docente, a formação e a educação emancipatória, tendo como parâmetro o trabalho do artista e a dimensão estética da educação. Para realizar esse intento, recorreremos à pesquisa bibliográfica. A obra de Theodor W. Adorno constitui a principal fonte de pesquisa. Os pensamentos de Theodor Adorno, assim como os demais integrantes da Teoria Crítica da Sociedade, são essenciais para desvelar as relações ideológicas que compõem a sociedade, sobretudo em meio às novas configurações, marcadas pelo predomínio da indústria cultural e a crescente destituição da individualidade dos sujeitos. Pensar o docente e a sua prática profissional é recorrente já há algum tempo. Comenius realizou esse processo no século XVII, em sua obra *Didática Magna*. Na obra em questão, o pensador equipara a arte de ensinar à atividade dos artífices, o que significou alguns avanços em relação à valorização do método e da sistematização do ensino. Contudo, houve também uma tentativa de instrumentalização do ensino e a submissão das finalidades educacionais às exigências realizadas pelas novas organizações do trabalho, os quais estavam se consolidando na época. Neste trabalho concebe-se a atividade do professor análoga à atividade do artista, enquanto um profissional capaz de realizar uma prática de ensino condizente com a educação emancipatória. Nessas condições, o professor assim como o artista, aplica-se à interioridade do seu objeto e preza pela valorização e a preservação das qualidades internas do seu aluno. O professor artista não se submete às necessidades originadas pela sociedade administrada, além disso, ele promove a resistência às determinações exteriores. Portanto, em meio ao predomínio exercido pela racionalidade técnica no meio social, assegurando a possibilidade de efetivação da emancipação. Esse processo viabiliza a superação em relação à lógica social promovida pela racionalidade técnica e faz com que os sujeitos libertem sua consciência das amarras ideológicas, que promovem a semiformação. Na medida em que o professor abandona as determinações externas para se aplicar no desenvolvimento das qualidades internas do aluno, ele contribui com a emancipação da sociedade como um todo, pois, uma sociedade emancipada demanda indivíduos emancipados, logo, a possibilidade de emancipação da sociedade passa primeiramente pela emancipação de cada sujeito em particular.

Palavras-chave: Ofício de mestre. Emancipação. Arte. Professor.

ABSTRACT

SANTOS, Leônidas Melo. The job of Teacher: between the craftsman and the artist - an Adornian analysis. 2018. 119 p. Dissertação (Master Degree in Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

This work proposes to reflect on the teaching activity, the formation and the emancipatory education, having as parameter the work of the artist and the aesthetic dimension of the education. To make this attempt, we resorted to bibliographic research. The work of Theodor W. Adorno is the main source of research. The thoughts of Theodor Adorno, as well as the other members of the Critical Theory of Society, are essential to unveil the ideological relations that make up society, especially in the midst of new configurations, marked by the predominance of the cultural industry and the increasing destitution of individuality. Thinking about the teacher and his professional practice has been recurring for some time. Comenius carried out this process in the seventeenth century, in his work *Didactic Magna*. In the work in question, the thinker equates the art of teaching with the activity of the craftsmen, which meant some advances in relation to the valorization of the method and the systematization of teaching. However, there was also an attempt to instrumentalize teaching and the submission of educational purposes to the demands made by the new labor organizations, which were consolidating at the time. In this work the activity of the teacher analogous to the activity of the artist is conceived, as a professional capable of performing a teaching practice consistent with emancipatory education. In these conditions, the teacher as well as the artist, applies to the interiority of his object and prizes for the valorization and preservation of the internal qualities of his student. The artist teacher does not submit to the needs originated by the administered society, in addition, it promotes resistance to external determinations. Therefore, in the midst of the predominance exercised by technical rationality in the social environment, ensuring the possibility of effective emancipation. This process makes possible the overcoming in relation to the social logic promoted by the technical rationality and causes the subjects to release their consciousness of the ideological ties, that promote the semiformation. To the extent that the teacher resists external determinations to apply in the development of the student's inner qualities, he contributes to the emancipation of society as a whole, for an emancipated society demands emancipated individuals, hence the possibility of emancipation of society passes first by the emancipation of each subject.

Keywords: The job of Teacher. Emancipation. Art. Teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O PROFESSOR COMO ARTÍFICE	14
1.1. As origens da didática comeniana.....	15
1.2 A analogia entre o trabalho do artífice e o trabalho do professor	22
1.3. A relação entre a didática e a indústria cultural	34
1.4. Avanços e contraposições: o professor entre o artífice e o artista.....	36
2. O PROFESSOR COMO ARTISTA.....	46
2.1 A arte	46
2.2 Arte e formação	61
2.3 O artista como representante	67
3. A PROFISSÃO DOCENTE ANÁLOGA AO TRABALHO DE ARTISTA: REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	76
3.1 Emancipação e educação	76
3.2 Educação emancipatória: formação para a autonomia	86
3.3 Educação emancipatória: distanciamento e estranhamento	95
3.4 Educação emancipatória: relação entre conteúdo e forma	96
3.5 Educação emancipatória: liberdade.....	98
3.6 Educação emancipatória: autoridade	104
3.7 Sociedade emancipada: formação para a humanização.....	107
CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS.....	117

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu a partir da leitura do texto de Theodor Adorno (2003), “O artista como representante”, no qual o autor escreve acerca dos elementos que compõem a grande arte e, sobretudo, o que define o artista, cuja atividade serve de parâmetro de uma sociedade livre, de um trabalhador completo, de alguém que domina seu ofício e o processo de elaboração e de execução das suas atividades profissionais. Essas qualidades definem sinteticamente o artista, além disso, fornecem caminhos para se estabelecer relações entre a arte, a formação e a emancipação.

As qualidades que envolvem o artista, segundo as reflexões de Adorno (2003), são essenciais na promoção do combate à indústria cultural e aos processos que impulsionam a semiformação, imperante na consciência coletiva. A partir da compreensão de que o artista representa a resistência, observa-se que o professor, do mesmo modo, deve possibilitar uma maneira de resistir às determinações regressivas da sociedade.

O professor em comparação ao artista, na tentativa de propor e fazer parte de uma educação para a resistência deve ser um trabalhador completo, que desempenha suas funções de maneira consciente, sobretudo, que domine o processo de ensino de maneira consistente.

Outra obra que despertou o interesse por essa pesquisa foi o livro *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens* (2000), de Miguel Arroyo. Nesse livro, o autor defende a necessidade de um saber qualificado, que permita resistir às reformas empresariais voltadas para o contexto escolar. Esses projetos tomam como base uma concepção da profissão docente análoga à dos cata-ventos, que giram conforme a direção dos ventos, ou seja, adaptando seus saberes às novas exigências do capital. Tal fato contribui para que o ofício seja vulgarizado e a escola caracterizada como uma “terra vadia”, contribuindo para o enfraquecimento dos direitos sociais. Esses últimos, na concepção do autor, só avançam na medida em que se investe nos professores e nas condições para desenvolverem seu ofício com profissionalismo.

As reflexões de Arroyo evidenciam que mesmo em meio à expropriação da autoridade do professor, ainda persiste uma cultura docente que insiste em resistir a esse processo e a reivindicar a atenção e a posição primordial que o professor detém no ato de ensinar. Portanto, não cabe ao docente o papel de “cata-vento”, de seguir as direções

impostas pelo vento, mas sim guiar-se profissionalmente segundo sua perícia, o que é fundamental no seu ofício de mestre.

A ênfase ao aspecto instrumental, presente não só nas finalidades do ensino, mas no processo que envolve o cotidiano educativo, leva à compreensão de que a educação negligencia uma formação para a emancipação e elege a adaptação do sujeito ao sistema como objetivo principal.

Assim, a perspectiva de análise de Arroyo, se aproximada da crítica adorniana à lógica adaptativa no processo educativo, também corrobora para a ideia de um profissional, cuja cultura do ofício pressupõe a integração entre pensamento e ação. Esses fundamentos incidiram na elaboração da problemática desta pesquisa, que se expressa na seguinte questão: Em que sentido o trabalho do professor e a educação emancipatória são análogos ao trabalho do artista?

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa consiste em refletir sobre a relação entre o trabalho do artista, o processo formativo e a educação emancipatória em contraposição à postura definida para o artífice após a sua integração às novas formas de trabalho, decorrentes das transformações socioeconômicas e culturais ocorridas no alvorecer da sociedade capitalista. Para refletir essas questões foram elaborados três capítulos.

As reflexões do primeiro capítulo enfocam o trabalho do professor artífice nos moldes da concepção desenvolvida com o processo de desenvolvimento das manufaturas, pois ele é a antítese do trabalho do professor artista, já que dá prioridade à formação para a adaptação do sujeito à lógica produtiva.

O professor enquanto artífice desenvolve seu ofício com ênfase no método. Nesse primeiro momento, para abordar com mais profundidade a respeito do professor artífice, utilizamos umas das obras mais emblemáticas da didática: a *Didática Magna* de Comenius. O livro em questão evidencia todo o contexto que seu autor presenciou no decorrer do século XVII, marcado pelas mudanças nos setores produtivos, nas ideologias e, sobretudo, na subjetividade dos indivíduos.

Ao tentar revolucionar a educação em concordância com as novas exigências do mundo capitalista, Comenius ressaltou o aspecto instrumental do ensino, que passa a servir às forças produtivas, portanto, aliado às demandas exteriores à escola.

No segundo capítulo, o professor enquanto artista, diferentemente do artífice, não elabora seus propósitos educacionais a partir das exigências do mundo exterior à escola, mas foca no desenvolvimento dos valores internos do seu sujeito – o aluno. Na perspectiva adorniana, a sociedade é permeada pela racionalidade técnica que, por sua vez, é

essencialmente contrária à emancipação. Portanto, o professor enquanto artista preserva e desenvolve as qualidades de sua obra, ou seja, do seu o aluno. Só assim, assegura a possibilidade da formação cultural. Nesse segundo capítulo, discute-se sobre a arte, sobre a formação e o sobre o artista na concepção adorniana.

No terceiro capítulo, a questão central dirige-se à educação emancipatória, sua relação com o trabalho do artista e com a formação. Para a efetivação desse intento, discutiremos o conceito de emancipação, seus desdobramentos no processo educativo e na atividade do professor enquanto mediador entre o aluno e a formação cultural. Para tanto, elegemos como categorias fundantes do processo formativo emancipatório: a autonomia, o distanciamento e estranhamento, a relação entre conteúdo e forma, a liberdade e a autoridade. A partir delas é possível pensar na sociedade emancipada e no vínculo entre formação e humanização.

1. O PROFESSOR COMO ARTÍFICE

O termo ofício nos remete a um passado artesanal da profissão docente, cuja característica permanece apesar das transformações infligidas pelo projeto de escolarização moderno. Arroyo (2000) ajuda-nos a justificar essa forma de concepção da atividade docente. Para ele:

Escolher o termo “ofício de mestre” sugere que apostamos em que a categoria mantém e reproduz a herança de um saber específico. Sem deixar de reconhecer pressões, embates nessa direção e também resistências às tentativas de administração gerencial, de expropriação do saber profissional dos professores através da organização parcelar do trabalho (ARROYO, 2000, p. 19).

Segundo Arroyo, não é possível ignorar os embates na educação, que objetivam a introdução de uma nova racionalidade do trabalho nesse campo. No entanto, persistem traços definidores e específicos da ação educativa que lhe conferem uma identidade e constituem uma cultura profissional. O autor (2000, p. 24-25) utiliza o termo “ofício de mestre” para colocar em evidência a construção social, cultural e histórica da docência, cujas raízes se fixam no passado. A memória desse último permite identificar os saberes e fazeres da docência, imprimindo maior qualidade às lutas em defesas dos direitos profissionais. Para refletir sobre os conceitos de artífice, ofício, mestre e artesão, Arroyo referenda Hobsbawn, pois esse autor, segundo ele, ao analisar o processo histórico da passagem das novas formas de trabalho com a industrialização, destaca que esse processo redefiniu, superou, mas também, recuperou o conteúdo das formas de trabalho de períodos precedentes. De acordo com Arroyo (2000, p. 25), Hobsbawn “Mostra como nesses embates há constantes que permanecem: o apego ao saber, ao estudo, à qualificação, à identidade individual e coletiva, ao campo de sua prática”.

O ofício de professor no contexto dessa compreensão, marcada pelas continuidades e descontinuidades – próprias do desenvolvimento contraditório do processo histórico – conservou a essência de sua atividade. Essa condição histórica se expressa no desenvolvimento industrial, que impactou as corporações de diferentes ofícios, enfraquecendo ou eliminando o conhecimento e as condições de trabalho do artesão, cujo ofício se assemelha ao do professor.

A análise do ofício docente na perspectiva desta pesquisa considera seu pluralismo e as contradições do desenvolvimento histórico desse ofício. O aspecto artesanal do ofício docente reporta ao trabalho do mestre artesão no período que antecedeu a Revolução Industrial, assim como ao sentido que o artesão e o artífice assumiram após esse período, cujas transformações orientaram a construção da escola moderna. Essa construção teve como pilar básico as ideias de Comenius, expostas em sua obra *Didática Magna*, na qual o trabalho do artífice reportava ao contexto da fábrica, da divisão do trabalho e da perda do controle e da autonomia sobre os processos decisórios do ofício. Esse é um dos sentidos do termo, que será descrito no primeiro capítulo. No entanto, não excluimos a compreensão do ofício docente no sentido análogo ao do artesão e do artífice no período medieval, que pressupunha o controle sobre os processos de trabalho e um vínculo intenso entre aqueles que dominavam o ofício.

Na concepção adorniana, a dialética pressupõe a radicalização do princípio negativo, o que nos leva a afirmar que o ofício docente análogo ao trabalho do artista se opõe ao do artífice, esse entendido sob a perspectiva comeniana, uma vez que o mestre artesão, assim como o artista, prezava pela autonomia de seu trabalho. Além disso, o domínio técnico também é um dos elementos do trabalho artístico.

1.1. As origens da didática comeniana

Neste primeiro momento, é relevante apresentar o pensamento de um clássico intelectual da educação, cujas ideias são centrais nesta seção do trabalho. Trata-se de João Amós Comenius. O professor enquanto artífice é um dos pontos centrais nas ideias de Comenius em sua obra *Didática Magna*. Neste escrito, ele promove a relação entre a arte universal de ensinar tudo a todos e as demais artes manuais que estavam se proliferando naquele momento. Assim, essa aproximação da didática à arte constitui-se devido ao processo que envolve as atividades de ambas, principalmente, porque ensinar na compreensão comeniana possui um conjunto de normas e fórmulas, também comuns às artes manuais. Nesse sentido, o exercício do professor também produz algo, entretanto, o objeto de trabalho do docente é diferente. Ele não produz um bem material, pois seu objeto diz respeito à formação humana. Dessa forma, a escola, na perspectiva de Comenius (2011, p. 96), consiste em uma oficina de homens. Para compreender a analogia que o autor estabelece entre a escola e a oficina, é necessário se incursionar nos meandros da história do período em que ele viveu, ou seja, no final século XVI e no século XVII.

As influências históricas constituíram essa percepção de Comenius sobre a arte e a didática e sobre a relação entre elas. A Didática era considerada por ele a arte das artes, pois a educação voltava-se para formação do homem que, por sua vez, era considerado pela sua visão religiosa, como a criatura das criaturas. Sendo assim, seu alcance não depende do uso da força, mas da arte, tal qual ocorria nos ofícios manuais. A arte, conforme Comenius (2011, p. 203), permite agir de forma engenhosa, ou seja, de forma que se reduza o tempo e o trabalho, de modo que o trabalho se torne menos laborioso.

Gasparin (1994) aponta que Comenius teve em mente na elaboração de sua didática, a necessidade de se implementar a exigência objetiva de seu tempo; aprender o essencial, ou seja, o conhecimento da ciência e sobretudo da produção humana.

A época em que viveu Comenius determina muito seu pensamento, assim, não se deve ler este pensador com olhos incapazes de compreender o período histórico que resultou na *Didática Magna*. Para Gasparin (1994, p. 31), “o conhecimento das épocas históricas e ideológicas, na qual Comênio viveu, torna-se outra fonte relevante para a compreensão de suas obras, pois elas estão diretamente ligadas a este tempo”.

O livro, *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*, de Gasparin, se propõe em compreender a obra desse autor como uma manifestação, no campo educacional, fiel ao momento e às mudanças que estavam ocorrendo na época, sobretudo no campo das ciências, da cultura e das novas formas de trabalhos que estavam se desenvolvendo naquele período.

[...] foi fundamental a compreensão das características que marcaram significativamente esta época, tanto as de caráter mais geral, que abrangeram todo o ambiente da Europa Central durante os séculos XVI e XVII, quanto outras mais particulares como as que assinalaram o grau de desenvolvimento das forças produtivas da Boêmia (GASPARIN, 1994, p. 31).

O contexto histórico foi fortemente marcado por um momento de ruptura e de transição entre o período medieval e o princípio do capitalismo, ou seja, do sistema feudal e a gênese do sistema capitalista. Além disso, sabe-se que este processo de transição não ocorreu simplesmente na estrutura do sistema, mas também na mentalidade, nas crenças e valores imbuídos no pensamento majoritário das pessoas de determinados períodos. Portanto, esse dinamismo da transição do feudalismo ao capitalismo, para além do sistema de produção, iniciou transformações nas subjetividades, na política e no pensamento religioso (GASPARIN, 1994).

O processo de transformação da sociedade ocorreu por meio de uma crise que aos poucos foi originando um novo sistema social, haja vista que esta transição se desenvolveu paulatinamente. A ruptura entre as formas de organizações sociais do feudalismo ao capitalismo, a princípio, não foi completa; o “novo se desenvolve sob o velho”, desse modo, ainda permanecem laços, subjetivos ou objetivos, entre o feudalismo e os momentos iniciais do capitalismo.

[...] as novas estruturas sociais não se apresentavam ainda em sua plena modernidade, mas conservavam muitos traços da sociedade anterior. Assim, conviviam a mentalidade dogmática e o pensamento divergente (GASPARIN, 1994, p. 32).

O contexto vivenciado por Comenius não é exatamente a Idade Média nem mesmo a Idade Moderna, mas um momento cujo substrato de ambos os períodos históricos coexistem. Por isso, como aponta Gasparin (1994), que ele faz parte de ambos os períodos, pertence às duas, carrega em si as características de uma e de outra.

É a transição, na qual o novo se constrói recorrendo com frequência ao antigo a fim de incorporá-lo, sendo difícil distinguir com clareza um do outro. Aliás, os sistemas jamais se encontram em sua forma pura. Em qualquer época da história, características tanto de períodos anteriores quanto posteriores acham-se misturadas (GASPARIN, 1994, p. 32).

Naquele momento de transição, coexistiram elementos das diferentes formas sociais, que se confrontaram diante da necessidade de buscar uma saída do pensamento para além do estático e do imutável, para algo mais dinâmico, mutável e aberto. Esse período de mudanças marcou o aumento da confiança do homem no próprio homem, diferentemente do aspecto consolidado no período anterior, onde Deus era a fonte máxima e inquestionável de significado para a vida. Este processo dava origem a uma nova forma de se relacionar entre os homens. A burguesia começa a se consolidar, representando um ápice crucial no processo de mudanças da economia feudal à capitalista (GASPARIN, 1994).

A formação da sociedade capitalista, sobretudo a ascensão da burguesia, levou a desenvolver novas formas de conceber a vida, representada pelo processo de ruptura do pensamento em relação ao fundamentalismo religioso e o início de uma nova forma de conhecer, baseada numa forma mais racional de viver.

A nova classe social que estava emergindo, enquanto abandonava as velhas estruturas, delineava lentamente uma nova forma de entender mais racionalmente a vida, de vivê-la, de projetá-la em direção ao futuro, ao mesmo tempo que valorizava o homem enquanto indivíduo, acreditando em suas possibilidades e capacidades de conhecer a realidade e transformá-la, confiando no progresso como uma forma de construir o paraíso na terra (GASPARIN, 1994, p. 33).

Para Gasparin (1994), foram valorizadas outras formas de saberes e valores; a forma de se construir conhecimento passou a ser outra, pois, diferentemente do sólido conhecimento escolástico, fundamentado principalmente na argumentação silogística e verbal, o novo saber caminhava rumo ao desenvolvimento da ciência moderna, empenhada em desvelar a natureza e suas leis, além de demonstrar a utilidade do conhecimento dos fenômenos naturais. Diferentemente do período anterior, impregnado por uma cultura de aspecto mais religioso, neste momento, desenvolve-se uma cultura mais secular e apegada a fatos concretos e de utilidades práticas.

Portanto, foram épocas de grandes revoluções, no entanto, na aurora da Idade Moderna, a sombra feudal ainda se fazia presente. Mas, com o desenvolvimento do pensamento moderno, estava se estabelecendo uma nova sociedade. Como afirma Gasparin (1995, p. 35), “a Igreja, como símbolo da estrutura econômica feudal que a sustentava, cedia lugar ao avanço das forças produtivas da burguesia, apoiadas nas novas relações de trabalho e de propriedade”.

Esse momento apresenta mudanças fundamentais nas formas de trabalho, que agora estabelecem o marco inicial para o desenvolvimento da produção em massa; a partir disso, outros setores da sociedade passaram por uma série de transformações.

[...] O início da produção em massa para as trocas possibilitou, exigiu e concretizou uma série de conquistas, invenções, viagens, descobertas e concepções jamais antes imaginadas, alargando os limites do mundo, a tal ponto que os acontecimentos da história somente podiam ser entendidos dentro de um quadro unitário. Desta forma aproximava-se as grandes descobertas geográficas e as invenções técnicas. A compreensão dos negócios do mundo dependia, cada vez mais, da junção dessas duas dimensões, o que não era possível pela sabedoria dos antigos (GASPARIN, 1994, p. 35).

Conforme esclarece Gasparin (1994), do ponto de vista marxista, além das guerras, conflitos e demandas constitucionais que estimularam o processo de transformação, o motivo crucial do processo de ruptura com o feudalismo e a ascensão ao capitalismo encontra-se na crise do século XVII, que por sua vez, foi uma crise de produção. Esta foi a

força motriz de grande parte das revoluções da época. A Inglaterra em especial, com um desenvolvimento mais imediato do capitalismo, conseguiu romper mais facilmente com as velhas estruturas.

De acordo com essa forma de pensamento, a crise de produção era geral na Europa, mas somente na Inglaterra as forças do Capitalismo, dado seu superior desenvolvimento e representação no Parlamento, puderam triunfar naquele momento, destruindo a velha estrutura e implantando a nova forma de organização econômica, o capitalismo industrial, o que não ocorreu de imediato em outros países (GASPARIN, 1994, p. 38).

Portanto, a Inglaterra conseguiu concretizar mais rapidamente estas renovações que estavam ocorrendo naquele período. Segundo Gasparin (1994), no contexto vivenciado por Comenius, no reino da Boêmia, a situação era diferente, já que contrastava essencialmente com a realidade vivenciada na Inglaterra, Holanda, Alemanha e Suécia; locais onde mais tarde ele viveu, estudou e trabalhou.

A compreensão do pensamento deste pedagogo situa-se no âmbito das condições de trabalho da Boêmia. Esse local não se desenvolveu rapidamente, tal como em outras regiões da Europa. Conforme Gasparin (1994), a Guerra dos Trinta Anos representou um marco fundamental no desenvolvimento econômico e social da Boêmia, o que pode ser compreendido após a segunda metade do século XVII, quando o país selou seu desenvolvimento tardio em relação à países com uma evolução mais avançada do capitalismo.

Em consequência, a passagem do feudalismo ao capitalismo, na Boêmia, prendeu-se a acontecimentos mais tardios. No tempo de Comênio essa região europeia vivia uma fase em que se revelavam elementos muito mais do velho do que do novo, ao contrário do que assistíamos na Inglaterra, por exemplo (GASPARIN, 1994, p. 39).

Na Europa, na primeira metade do século XVI, a classe senhorial aumentava seu domínio e a extensão de suas propriedades, ao mesmo tempo em que fortaleciam o trabalho assalariado. Na Boêmia, este processo não ocorreu do mesmo modo, já que por volta da metade do século XVII, a expansão das terras e domínio da classe senhorial da região ocorria por meio da ocupação das terras, as quais, em consequência da Guerra dos Trinta Anos, deixaram de ser utilizadas. O trabalho também não se desenvolveu do mesmo modo, como no restante da Europa, já que a guerra também levou à sua redução, isso encareceu muito o fator de produção. A consequência deste contexto é que os senhores

sobrecarregavam seus servos ao invés de contratar mais trabalhadores para cultivar suas terras. Assim, enquanto em outros países europeus o aumento da extensão das terras levou à necessidade de contratar mais trabalhadores, o que levou ao desenvolvimento do trabalho, na Boêmia, a falta de força de trabalho acarretou o aumento da servidão, já que o aumento das terras ocasionou uma sobrecarga sobre os trabalhadores que ali estavam. Portanto, nesse período o substrato feudal ainda era muito presente, expresso principalmente nas relações de trabalho, já que na Boêmia persistia uma organização do trabalho consoante com o modelo “senhorio e servidão”, do feudalismo (GASPARIN, 1994).

Essas características históricas são importantes para a compreensão do pensamento de Comenius; não só as características mais gerais do século XVII, mas, sobretudo, suas crises e revoluções. As peculiaridades do desenvolvimento econômico na Boêmia também marcaram profundamente suas produções intelectuais.

[...] ao primeiro conjunto de dados, podemos atribuir a visão comeniana do todo, do grande, do universal, do revolucionário em seu pensamento, do homem como criador e centro do mundo, ao segundo podemos fazer corresponder sua percepção ainda medieval, de que o homem e tudo que ele faz deve ser direcionado para um fim último, para Deus Criador e Senhor do Universo; de que o homem é apenas um artesão que executa individualmente sua obra (GASPARIN, 1994, p. 40).

Portanto, as peculiaridades de seu tempo geram uma grande influência sobre suas ideias, consequências dos processos de ruptura, continuidade e coexistência entre elementos de diferentes sociedades. Como vimos, a Boêmia teve sua transformação social desacelerada em relação às outras regiões da Europa; logo, era possível encontrar elementos comuns à sociedade feudal, presente na Idade Moderna, ao menos no princípio desta. Comenius viveu esse contexto, sua obra, mesmo com diversos aspectos revolucionários, ainda mantinha essencialmente ideias do período anterior, tal como a devoção a Deus, ou seja, uma dimensão bastante Teocêntrica.

A didática comeniana não deve ser compreendida de modo a desconsiderar as novas exigências do mundo capitalista, em ascensão naquele período. O substrato capitalista aflorado na época de Comenius, estabelecido no decorrer do tempo, evidencia os esforços das instituições em fornecer as bases necessárias para servir às forças produtivas. Segundo o mesmo processo, a educação também passa a adaptar-se aos valores impostos pela nova organização do trabalho e das relações sociais.

Comenius adota essa postura, embora dual por conservar características típicas do período anterior, se empenha em buscar a correspondência entre as demandas exteriores à escola e as finalidades educativas. Arroyo (2010) esclarece que, no decorrer dos anos, muitos dos saberes que caracterizavam os diferentes ofícios foram sendo destituídos em decorrência do predomínio da industrialização e do avanço da tecnologia. Comenius, de acordo com Gasparin (1994), incorporou diversos elementos coniventes com as necessidades das novas configurações de sua época aos objetivos educacionais. A obra de Comenius respondeu a uma necessidade daquele momento, ou seja, a de ensinar mais pessoas em menos tempo e com economia de recursos. O seu modelo de escola não toma como ponto fundamental a qualidade da formação intelectual do aluno, mas as exigências de transmitir um ensino rápido e conciso.

Naquele contexto, o predomínio da razão instrumental sobre as finalidades da educação já mostrava uma considerável evolução, apesar disso, no decorrer dos anos essa situação se intensificou. Hoje, diferentemente do século XVII, o sistema industrial permeou a educação de tal modo que a autoridade docente perde cada vez mais espaço para os interesses do mercado de trabalho e das instituições financeiras. Arroyo (2000) define o “ofício de mestre” enquanto uma classe que possui uma cultura própria e um conhecimento específico. Na obra comeniana, o artífice também se apresenta enquanto detentor de conhecimentos próprios do seu ofício. O contexto regressivo apresentado por Arroyo, expressa a destituição da autoridade docente frente ao predomínio dos objetivos exteriores sobre os princípios educativos.

Comenius aplicou a razão instrumental ao ensino, como uma maneira de racionalizar as atividades educativas e adotou o contexto da nova organização do trabalho como uma das influências de sua didática. Na atualidade, esse processo é ainda mais complexo e hegemônico, já que as pressões originadas pelas condições socioeconômicas sobre a educação são constantes. Diversas análises demonstram esse contexto, as quais mostram a influência de organizações internacionais, instituições financeiras, teoria do capital humano e outras.

Essas circunstâncias que definem precisamente a educação na atualidade, remetem ao anseio de que a educação volte as suas finalidades à satisfação das demandas exteriores ao âmbito educativo. Por isso, o professor comumente perde sua autoridade, já que as pressões socioeconômicas externas invadem sistematicamente os objetivos educacionais, o que leva à expropriação da autoridade docente. Estas são algumas circunstâncias fundamentais nas reflexões de Arroyo (2000), no *Ofício de Mestre*.

1.2 A analogia entre o trabalho do artífice e o trabalho do professor

Uma inovação evidente do pensamento do pedagogo e monge da Morávia, segundo Gasparin (1994), encontra-se na valorização das atividades dos artífices, diferentemente do período anterior, em que os trabalhos manuais eram desprezados e vistos como algo realizado por pessoas que não eram cultas e letradas. Ao contrário dos filósofos e intelectuais, os artesãos e a manufatura em si, não dispunham de profundos conhecimentos teóricos, mas sim do domínio do método que sua atividade exigia para executar com precisão o seu ofício.

O entendimento sobre a arte também possui uma importância muito peculiar em sua obra, o que torna necessário compreender até mesmo o que se entendia acerca da atividade artística naquele momento, como o artesanato e a manufatura. Em suma, as artes manuais, ou mais especificamente, o trabalho do artista em relação ao seu objeto, expressava-se na capacidade que ele possuía em expressar uma ideia através da dominação da matéria, o que corresponde à perícia técnica e também ao método de aproximação ao objeto (GASPARIN, 1994).

Segundo Gasparin (1994), o trabalho artístico expressava esta capacidade, um talento natural ou adquirido de articular os meios para se chegar a um fim. Além disso, também envolvia um conjunto de preceitos e princípios fundamentais na execução do trabalho. Desse modo, o conhecimento acerca da arte passa pelo domínio dos meios e materiais necessários para se atuar sobre o objeto por meio da técnica, dos preceitos e conhecimentos específicos.

Traduzia, igualmente a ideia de profissão, ofício em que se enquadravam os carpinteiros, artesãos de todo tipo e manufatureiros que traduziam, naquele momento histórico, a nova forma de trabalho do homem (GASPARIN, 1994, p. 65).

O conhecimento específico do método, da prática e dos preceitos necessários ao trabalho – e da arte – definia o ofício, que por sua vez, era sinônimo de profissionalismo e capacidade de execução de atividades e trabalhos isolados. Gasparin (1994) expressa que, se Comenius equiparou a didática – a arte de ensinar – e o trabalho intelectual educacional às artes manuais, logo, os princípios que regem a didática e as demais artes também se assemelham em seus significados. Assim, a manufatura e o artesanato são fundamentais para a compreensão da didática comeniana. Primeiramente, na sua concepção, o aspecto da

arte enquanto uma atividade, em seguida, que o exercício desta envolve uma série de preceitos necessários para executar esta atividade. Ao trazer essas duas dimensões ao campo educacional, acabam por instituir um caráter prescritivo e a dar dinamicidade à arte de ensinar. Portanto, “[...] a arte assume dois significados claramente distintos: um é o ato de ensinar, outro a codificação de normas, de intencionalidades que visam a transmissão do conhecimento” (GASPARIN, 1994, p. 66).

Como pontua Gasparin (1994), a dinamicidade da arte de ensinar se estabelece na junção dos meios e na execução dos procedimentos necessárias para se ensinar o que se pretende ensinar. A arte possui um objeto a ser trabalhado, no qual o artista atua e conseqüentemente transforma-o a partir de sua ideia. Na didática, a intencionalidade do trabalho artístico depende da natureza do objeto, ou seja, o aluno, o qual possui particularidades que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizado. Além disso, o trabalho do professor expressa uma intencionalidade exterior, que comporta as necessidades terrenas e as celestiais.

O subtítulo – *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* – contém os elementos que fundamentam e indicam as dimensões de popularidade e de universalidade da nova maneira de colocar à disposição de todos os novos conhecimentos (GASPARIN, 1994, p. 56)

A *Didática Magna*, publicada em 1756, consiste em um grande tratado de ensino e de pedagogia, denominado por Comenius como arte de ensinar tudo a todos. Esse era o subtítulo da obra, que expressava o seu caráter universal e pretendia contribuir para a educação de um maior número de pessoas e com todas as esferas do conhecimento, cujos conteúdos necessitavam de sistematização e de simplificação. Dessa forma, a didática comeniana já apresentava um de seus objetos, o conteúdo, o qual seria subsumido pela forma, pelo método. Esse o segundo elemento constitutivo do ensino e da didática.

Uma análise adoniana das proposituras de Comenius permite identificar que, apesar do sentido religioso do pensamento desse autor, ele apela à racionalidade como uma forma de fazer bom uso das coisas terrenas – o que expressa um sentido utilitarista para o pensamento – que deve se voltar para a ação, para a produção e para a otimização do tempo e dos recursos naturais. O método nessa perspectiva de análise apresenta um sentido único, totalizador e integrador. Ele é válido para todos os conteúdos, todos os alunos, todos os professores e para todos os contextos. Dessa forma, ele se sobrepõe à especificidade do conteúdo e das outras variáveis do ensino, uma vez que sua finalidade vincula a formação

do homem à produção e à racionalidade econômica. O sujeito/objeto (a formação do homem) não constitui a verdade interna do trabalho desse professor artífice, embora a formação do homem seja a finalidade interna do ensino, ele se deixa levar pelas circunstâncias exteriores à especificidade humana, dessa forma, deixa de agir enquanto ser consciente e disposto a exercer a sua autonomia. Assim, conforme explicita Adorno, na *Teoria da semiformação* (2010), o processo de desenvolvimento industrial permitiu a passagem de uma heteronomia à outra. O processo escolar análogo ao da fábrica implica na submissão do sujeito ao ritmo da produção, visando a economia de tempo, de gastos e de esforços, tal qual idealizava Comenius. Essa forma de conduzir o processo educacional é sintomática da falsificação do sonho da formação, já que se organizou em função das imposições econômicas, sacrificando a autonomia e a liberdade, sobre as quais o conceito de formação se edifica. A formação que se conforma à vida real reforça, segundo Adorno (2010, p. 11), o momento da adaptação, que pressupõe a submissão do espírito à exterioridade. Por isso, alerta para a necessidade do processo formativo se proteger dos estímulos exteriores e de não se conformar ao papel de mero meio, pois, ao se conformar, o espírito renega a sua autonomia. Para ele, o congelamento e isolamento do campo de forças que envolvem a formação em categorias fixas (espírito ou natureza, transcendência ou acomodação) fortalece a ideologia e promove a formação regressiva.

A forma pela qual Comenius concebeu seu método é influenciada pela perspectiva baconiana de criar um método à prova de qualquer cientista. Na intenção de dar cientificidade e eficiência ao ensino, Comenius se inspira em Francis Bacon e busca uma forma de ordenar e unificar o ensino, pois o contrário representaria uma ameaça ao progresso educativo. Nas duas perspectivas, o método se orienta por uma razão formal, de característica prescritiva e baseada em regras e princípios universais. Sua intenção é a autoconservação, ou seja, a dominação do objeto pelo sujeito, da natureza pelo homem, que coloca a razão a serviço do imediatismo e da adaptação, pois ela é de aspecto instrumental e não emancipatório.

A utilização do termo *Tratado*, no propósito de Comenius, denota a aproximação do ato de ensinar e a atividade dos artífices. Um tratado tinha como intento registrar ideias, pensamentos e práticas. Trata-se de um ato de continuidade, ou seja, passar ao futuro um conhecimento específico ou um método e forma de operação.

Nos séculos XV e XVI, conforme observa Gasparin (1994), os tratados representavam uma maneira de preservar a memória dos avanços resultantes da experiência do artista em sua atuação; as artes manuais eram vistas com desprezo, algo

indigno de alguém culto, eloquente e letrado. Filósofos e intelectuais não se vinculavam à arte manual, essas atividades eram abjetas aos olhos de muitos.

Eram os mecânicos, os engenheiros, os artesãos, os técnicos, os trabalhadores manuais, como fundidores de metais, ourives, cortadores de pedras, relojoeiros, tipógrafos, tingidores de tecidos e muitos outros que, mesmo sem grande cultura haurida nos livros (aliás, eles mesmos quase sempre mencionavam esse fato em seus escritos) escreviam sobre suas ideias, sobre os princípios gerais ou especificações de sua arte, teorizando a respeito de seu fazer, ousando divulgar suas experiências, descobertas e seus conhecimentos (GASPARIN, 1994, p. 56).

Um tratado, embora não fosse escrito com hábeis mãos letradas, possuía uma interessante contribuição às ciências e ao conhecimento de modo geral, sobretudo na medida em que vinculava reflexões e operações; o resultado disso era uma bela união entre teoria e prática, que não deixava latente o aspecto instrumental, ou seja, do método que cada artista utilizava para desempenhar sua atividade.

Os tratados eram formas de registros procedentes da prática e que frequentemente misturavam-se ao saber culto, uma fusão entre teoria e prática. Trata-se de um saber que é oriundo de fora das instituições do saber, comumente isento de organização lógica e também da estética típica à escrita filosófica. Estas artes também tinham um aspecto revolucionário, representavam a possibilidade de ruptura e continuidade do saber, justamente por acrescentarem às discussões, conhecimentos já existentes no cotidiano, mas esquecidos nos meios mais intelectuais. Estes saberes outrora desdenhados pelas instituições de autoridade intelectual, com as transformações nas relações de trabalho, adquiriram seu reconhecimento e significaram um elemento de inovação.

[...] Eram, todavia, um registro revolucionário, desafiador, em que se consignavam os novos conhecimentos que não se encontravam nas universidades. Satisfaziam a necessidade de sistematização do novo saber, que surgia das artes, e serviam para sua posterior reprodução, como um contributo ao progresso e desenvolvimento da ciência, das próprias artes e da educação (GASPARIN, 1994, p. 57).

Nesse sentido, Comenius traz essa experiência do tratado em sua obra, pois compreende essencialmente o ensino como algo comum às demais artes manuais da época. Os tratados possuem esse caráter desafiador, de impor questionamentos aos conhecimentos já estabelecidos e de incorporar as experiências práticas do cotidiano.

Comênio ao usar a palavra tratado, que no século XVII já possuía um significado menos pejorativo, assumia e traduzia para a escola a nova forma de conhecimento. Já não expressava, pois, o velho conhecimento medieval, a velha filosofia escolástica, mas alinhava-se com um saber que em geral era desdenhado pelos expoentes da cultura feudal, por isso, com frequência, no decorrer da obra faz referência aos possíveis ataques que esperava receber (GASPARIN, 1994, p. 56).

Comenius problematizava as formas de compreender a relação com o conhecimento que transcendiam o velho saber medieval, embora sua forma de conceber o ensino esteja fortemente vinculada ao pensamento teocêntrico – religioso –, sua concepção da didática, ou seja, da arte de ensinar, possui elementos comuns às ideias modernas, já que trazia a possibilidade de introduzir ao ensino certos aspectos que antes não eram cultuados pela prática educacional. Consequentemente, a possibilidade de desdém às suas ideias era considerável, pois sua arte de ensinar trazia à prática educativa, além de ideias teocêntricas, a fé na ciência e outros elementos estranhos às características medievais.

Os tratados abordam sobre os princípios e os modos de operar de uma arte específica, no entanto, Comenius entendia sua arte enquanto algo mais universal, que não se limita a uma área particular, mas sim, uma arte que incorpora vários elementos inerentes à formação humana. A arte universal de ensinar não se limita a um único campo do saber, mas a todos. Portanto, uma arte que abranja às demais (GASPARIN, 1994).

Embora a didática já fosse pensada anteriormente, Comenius acrescentou aspectos que asseguram à sua didática um aspecto diverso à pensada pelos antigos, pois, conforme Gasparin (1994), ela se forma enquanto uma área de investigação, de estudos, sobretudo, adquire a dimensão de tratado, o que segundo a tradição da época, apresenta uma série de preceitos, normas, métodos e formas relacionadas às artes específicas. Os tratados comunicavam essa experiência, de modo bastante prático e objetivo. Se as demais artes registravam seus avanços e experiências, também seria fundamental que a arte das artes realizasse o mesmo. Assim, a didática constitui tanto a dimensão de processo quanto de tratado.

Na didática comeniana, o termo “ensinar” possui um aspecto que transcende a simplicidade do conceito, haja vista que consiste em um importante ato do processo intencional de educar. Dessa forma, ensinar é o cerne do pensamento do autor, é a ação que conduz todo o trabalho desta arte. Além de estar representado por algo bastante dinâmico, o ato de ensinar possui um significado ainda mais enfático.

[...] A origem desta palavra remonta ao latim *signum*, que quer dizer sinal, marca, distintivo. Daí, no próprio latim encontraremos: *signare*, marcar com um sinal; *insignire*, colocar um sinal; *insignare*, gravar um sinal em (aluno). [...].

Assim, tomando como ponto de partida a palavra ensinar, na sua acepção de “gravar um sinal em”, a função do professor é marcar o aluno, imprimindo em sua inteligência, em sua vontade, em sua memória, em suas emoções, um sinal de distintivo, caracterizador, que o torna diferente dos demais, especialmente dos que não passaram pela escola. A fim de poder gravar no aluno o sinete do conteúdo, o docente utiliza-se de todos os requisitos e processos que correspondem à arte de cumprir essa tarefa (GASPARIN, 1994, p. 66-67).

No mesmo sentido em que o artista marca seu objeto com sua ideia, o professor marca o aluno, ou seja, acrescenta um sinal, transforma-o, algo que acontece através do conteúdo, isto é, marcar com o conhecimento; “mas a essência do método comeniano de marcar os educandos pelo conteúdo trazia as características do novo momento histórico, isto é, da ciência da natureza e da nova forma de trabalho” (GASPARIN, 1994, p. 67). O conhecimento nascente naquele período histórico representava essencialmente o saber a ser ensinado, sendo assim, a ser marcado na consciência dos alunos. Esse saber, ou seja, o conhecimento a ser impresso nas mentes dos discentes, deveria ser ensinado mediado pela simplificação, pela acessibilidade e pela comunicabilidade. Uma das intenções de Comenius era tornar o ensino menos enfadonho e improdutivo. Assim, ele demandaria menos esforço dos envolvidos no processo. O esforço é o elemento trágico do processo formativo, que é entendido enquanto capacidade de enfrentamento do sujeito e disponibilidade para viver a angústia. Esses elementos no pensamento comeniano, perderam lugar para a facilidade do processo educativo. Assim, a expressão vaga se sobrepõe à rigorosa.

A expressão vaga permite àquele que a ouve representar-se aproximadamente o que lhe convém e que ele de todo modo já tem em mente. A rigorosa impõe uma compreensão inequívoca, um esforço conceitual, do qual as pessoas perderam deliberadamente o hábito, exigindo delas diante de todo conteúdo a suspensão dos juízos habituais e, deste modo, um certo afastamento, a que elas resistem violentamente. Apenas aquilo que elas não precisam compreender primeiro é tido como compreensível; só aquilo que, em verdade, é alienado, a palavra cunhada pelo comércio, é capaz de tocá-las como algo familiar (ADORNO, 1993, p. 88).

A arte das artes consiste em uma organização sistemática dos meios, conhecimentos e dos princípios que possibilitem o artista – professor – gravar no seu objeto – aluno – o

seu sinal. Desse modo, como aponta Gasparin (1994, p. 69), “Já não era apenas a arte universal de ensinar, mas a mais sublime das artes, pois que se destinava a formar o homem”. Esse propósito evidencia a grandiosidade da tarefa educativa, não somente para o Estado, mas para toda a comunidade humana.

Há uma nítida influência entre os objetivos religiosos e os caminhos percorridos no ensino, pois Comenius em sua devoção e religião compreende o homem e sua jornada, como um inexorável caminho em direção a Deus. Gasparin (1994) elucidou acerca desta ambiguidade no pensamento comeniano, ou seja, essa fusão, tanto do pensamento medieval quanto as novas formas de pensamento do período moderno. No capítulo IV da *Didática Magna*, Comenius trata dos graus de preparação para a vida eterna. Assim, demonstrando o caminho para a bem-aventurança com Deus. O homem, na concepção dele, é visto como uma criatura divina, racional e dominadora.

2. a partir daí parece evidente que o homem foi colocado entre as criaturas visíveis para que fosse:
 I. uma criatura racional;
 II. uma criatura senhora das criaturas;
 Uma criatura feita à imagem de seu criador e para seu deleite (COMENIUS, 2011, p. 53).

O homem dominador deve articular todas as formas e instrumentos para atuar sobre a natureza e o restante das criaturas; agindo como um rei. Para Comenius (2011), o homem criado à imagem e semelhança de Deus, possui todas as potencialidades que o auxiliem para dominar, questionar, compreender e classificar as demais criaturas à sua volta.

Ser criatura senhora das criaturas significa agir em benefício próprio, dispondo tudo segundo fins legítimos: salvaguardar a dignidade recebida comportando-se em toda parte como rei das criaturas, ou seja, de modo grave e piedoso (reconhecendo que acima de si só há o criador, que deve ser adorado, e os anjos do senhor que, juntamente com o homem, são servidores de Deus, pares seus, e que as outras coisas estão bem abaixo de si); [...] (COMENIUS, 2011, p. 54).

Essa face dominadora do homem é a essência do esclarecimento atrelado à racionalidade burguesa, sobre a qual se desenvolveu o anseio do homem pela dominação da natureza. Adorno e Horkheimer (1985) refletem sobre esse processo na *Dialética do Esclarecimento*. Conforme os autores (1985), o pensamento se reduz à uma aparelhagem matemática, na qual triunfa a racionalidade objetiva. Essa racionalidade também tem como pressuposto a dominação e uma forma de posicionar o homem enquanto senhor do mundo.

Ela serve como instrumento de controle, como uma forma de classificar e de reduzir os objetos conhecidos por meio de conceitos universais.

Essa breve discussão, fundamentada em Adorno e Horkheimer, indica a necessidade de dominação da natureza objetiva, que permeou o esclarecimento nos moldes da razão instrumental, que tinha como pretensão classificar e organizar o mundo. Do mesmo modo, Comenius também compreendia que, ao homem, cabia dominar, conhecer e classificar; o que é próprio da essência humana, buscar a onisciência, tal como seu criador.

Para esse homem à imagem e semelhança de Deus, senhor de todas as criaturas, segundo Comenius (2011), cabe alguns requisitos. Primeiramente, conhecer todas as coisas, o que ocorre por meio da “Instrução”, que significa, sobretudo, o conhecimento das coisas, das línguas e também das artes. Em seguida, o princípio da virtude ou dos costumes honestos, que não se trata somente da correção do comportamento exterior, mas também do comportamento interior, a busca pelo equilíbrio interno e externo das manifestações da alma. Por fim, o princípio da religião ou da piedade, que trata da adoração pela qual o espírito humano se vincula à suprema divindade. É a partir destes três princípios que ocorre toda a excelência humana, pois possibilitam e constituem as bases de uma vida presente e futura.

Ser verdadeiramente homem requer adquirir a instrução, já que a riqueza exterior na ausência dos princípios indispensáveis ao ser é mera superficialidade. [...] “E ainda mais tolo é quem, desejando ser homem, cuidem mais dos ornamentos do homem que de sua essência” (COMENIUS, 2011, p. 56). Logo, a realização humana passa pela formação de sua essência, tudo mais é pouco sólido e pouco contribui ao homem em sua preparação para a vida presente e futura.

Assim, o autor (2011) entende que o amor e a luta pela instrução, pela piedade e pela virtude nos aproximam do fim último de nossa existência, ou seja, da vida eterna. Portanto, são esses os princípios fundamentais ao homem, todo o resto é supérfluo.

A instrução, a virtude e a religião são primordiais ao homem, dessa forma, Comenius (2011) compreende que existe nos indivíduos uma predisposição para adquirir estes três princípios. Segundo ele, tudo o que foi criado por Deus possui uma causa, dessa maneira, o homem foi criado com instrumentos necessários para conhecer e é direcionado para entender a natureza das coisas.

Todo homem nasceu com a capacidade de adquirir a ciência das coisas, antes de mais nada porque é imagem de Deus. De fato, a imagem, se

acurada, representa necessariamente as feições do arquétipo, ou não seria imagem. Portanto, uma vez que entre as outras propriedades de Deus sobressai a onisciência, necessariamente algo de semelhante resplenderá no homem [...] (COMENIUS, 2011, p. 59).

Portanto, ao homem é natural o anseio por conhecimento, haja vista que possui as sementes necessárias para adquirir o entendimento. “Fique estabelecido que para o homem é mais natural e mais fácil tornar-se sábio, honesto e santo pela graça do espírito santo do que desse progresso ser impedido pela sobrevinda perversidade” (COMENIUS, 2011, p. 70).

Embora o indivíduo tenha uma predisposição à instrução, ainda é necessário ser formado para ser homem, é como uma pedra preciosa que precisa ser polida, assim é o sujeito que possui as sementes do conhecimento, mas que necessita ser cultivado para atingir a plenitude da instrução, da virtude e da religião.

1. Vimos que a natureza dá as sementes da ciência, da honestidade, da religião, mas não dá a ciência, a virtude, a religião; estas são adquiridas apenas com a prece, com o estudo, com o esforço pessoal. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem como um animal disciplinável, porque ninguém pode tornar-se homem sem disciplina (COMENIUS, 2011, p. 71).

Apesar da predisposição do homem à ciência, este ainda não possui a ciência, para que isso ocorra a educação é necessária. A educação constituirá verdadeiramente os homens, naquilo que realmente é relevante para a bem-aventurança e, sobretudo, para os princípios genuínos do homem.

Comenius (2011) aponta que a educação é necessária para todos aqueles que nasceram, para assim tornarem-se homens e não animais brutos e inúteis. Para estar acima dos outros é necessário estar mais preparado que eles. Portanto, a educação é fundamental, na medida em que o indivíduo se torna homem através dela.

O ensino é primordial para a formação do homem na medida em que o ser, embora possua essencialmente a predisposição aos princípios necessários à formação, somente se concretiza por meio da educação. Apesar da denominação da didática comeniana adotar uma frase que corresponda à necessidade de ensinar tudo a todos, Comenius (2011) esclarece que isso não remete a um ensino profundo, o que seria demasiado amplo para os objetivos da escola. Segundo o autor, todas as áreas do saber, seja de aritmética, de física ou de astronomia, cada uma delas é tão extensa que exigiria uma vida de estudos para se compreender. O que Comenius entende enquanto necessário e importante ao se ensinar,

são os fundamentos, as razões e, sobretudo, os fins das coisas que ele considera mais relevantes.

[...] É preciso cuidar (aliás, garantir) para que ninguém no mundo se depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado, sem erros nocivos (COMENIUS, 2011, p. 96).

Dessa maneira, é preciso que na escola as pessoas sejam educadas nas ciências e nas artes, nas línguas e também que os costumes sejam adquiridos seguindo a honestidade, sobretudo, o desenvolvimento do amor sincero a Deus (COMENIUS, 2011). Ao formar o homem, as escolas tornam-se “oficinas da humanidade”, na medida em que o homem se humaniza por meio da educação.

Com grande sabedoria falou quem disse que as escolas são oficinas da humanidade: elas transformam os homens em homens de verdade, ou seja (visando aos fins já estabelecidos): 1) uma criatura racional; 2) uma criatura senhora das criaturas (inclusive de si mesma); 3) uma criatura deleite de seu criador. Isso acontecerá se as escolas tornar os homens sábios na mente, prudentes nas ações, piedosos no coração (COMENIUS, 2011, p. 96).

Portanto, a escola forma realmente os homens para a plenitude, a educação é mais eficaz se ocorrer logo na primeira infância, assim, pode-se influenciar significativamente toda a vida posterior dos alunos. Na pretensão de ensinar tudo a todos, Comenius entende que, apesar de nem todos os alunos tornarem-se artífices, oradores ou copistas, ainda assim é necessário que se ensine tudo o que diz respeito ao homem. Dessa maneira, ele utilizará aquilo que mais lhe seja propício (COMENIUS, 2011).

Uma de suas preocupações é a elaboração de um modo de ensino que possibilite ensinar tudo o que for essencial a todos. No capítulo XIX, da *Didática Magna*, Comenius, estabelece os *Princípios de um ensino rápido e conciso*. Para ele, o intento de ensinar tudo a todos de modo rápido e conciso aparenta ser um objetivo laborioso, porém, ao seguir o exemplo das demais artes é possível compreender que isto é possível a partir do método e dos conhecimentos que caracterizam o conjunto de preceitos e técnicas que envolvem a arte (COMENIUS, 2011). Logo, não é questão de profundo esforço, mas de arte.

[...] Na verdade, a arte é tão longa, ampla e profunda como se fosse preciso dominar o mundo inteiro com a inteligência. Quem não sabe, porém que mesmo as coisas longas podem ser abreviadas e as trabalhosas, resumidas? Quem ignora que os tecelões tecem com grande

rapidez milhares de fios, formando uma maravilhosa variedade de figuras? Que os moleiros trituram rapidamente milhares de grãos e peneiram o farelo do trigo puro sem cansaço algum [...] (COMENIUS, 2011, p. 203).

A arte de ensinar, assim como as demais artes, também possui uma tarefa árdua e complexa, entretanto, ao relacionar novamente com as atividades de artífices, tais como tecelões, moleiros e outros ofícios, vê-se que tais trabalhos também envolvem uma prática difícil, mas que é facilmente executada devido à técnica que eles possuem. O autor aponta um conjunto de falhas inerentes ao fracasso escolar, as quais tornam mais penosa a prática do ensino. Dentre as várias situações que ele pontuou, o que é mais enfático é a questão do método. Assim, o método adotado comumente nas escolas possui uma contribuição efetiva na falha do trabalho educativo.

V. Os métodos eram múltiplos e variados: cada escola, aliás cada preceptor, tinha um; acontecia até mesmo de um preceptor usar um método para determinada arte ou língua, outro para outra e – o que é pior – mudar de método até para ensinar a mesma matéria, e por isso raramente os alunos entendiam do que estava se tratando [...] (COMENIUS, 2011, p. 205).

Desse modo, havia uma variedade no método de ensino, o que dificultava não somente a execução do trabalho docente, mas, sobretudo, o aprendizado dos alunos. Logo, o método ganha um especial destaque na medida em que é necessário buscar a melhor maneira de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo, de um modo preciso e conciso.

Comenius (2011) entendia a necessidade de buscar um método único, que possibilitasse ensinar todos os alunos de uma mesma sala ao mesmo tempo, diferentemente de um método relativo, usado ora sim, ora não, para ensinar cada aluno em particular. Dessa maneira, os professores realizavam demasiado esforço e os alunos acabavam ficando entediados ao serem ensinados.

Nessa discussão sobre o método, Comenius traz o exemplo do Sol, que segundo ele, trata-se de um sublime exemplo oferecido pela natureza. Segundo ele, embora o Sol desempenhe uma função grandiosa, consegue lançar seus raios sobre todos, não se ocupa de objetos particulares, mas fornece o calor e a energia necessária a todas as criaturas e plantas existentes, possibilitando o desenvolvimento da vida. Esta é uma analogia realizada por Comenius para refletir sobre a função do professor, além disso, ele faz uma comparação entre o Sol e os meios utilizados na escola (COMENIUS, 2011).

O autor da Didática Magna acreditava na importância da elaboração de um método eficaz em todos os contextos, capaz de possibilitar de modo preciso a execução da atividade docente e que leve todos os alunos ao aprendizado de modo similar e simultâneo.

No método pretendido por Comenius (2011, p. 208), “todas as disciplinas e línguas devem ser ensinadas com um único e idêntico método”. Dessa forma, o ensino seria mais preciso e eficaz, também contribuiria para a necessária abreviação do trabalho docente ao representar uma maneira de simplificar uma atividade tão complexa. Outro ponto enfático é a ideia de que em cada sala deve ser designado somente um professor, o que, por diversas razões elucidadas por Comenius, é útil à qualidade do ensino. Ao exemplificar novamente no método natural, o autor (2011) entende que, do mesmo modo que somente um Sol seja suficiente para o desenvolvimento de todos e um só tronco pode sustentar uma grande árvore, também o professor pode ensinar de modo eficaz um grande número de alunos. Dessa forma, quanto mais alunos em sala de aula, maior a vontade do professor ao lecionar e, sobretudo, salas com um grande número de alunos contribuirá para que se estimulem uns aos outros no decorrer das aulas.

Embora o trabalho educacional seja demasiado complexo e árduo, ele pode ser simplificado e resumido. Da mesma maneira que os tecelões tecem milhares de fios em um curto intervalo do tempo, assim como os moleiros trituram grandes quantidades de milho em pouco tempo, também o professor pode exercer a arte das artes.

Comenius captou bem as condições objetivas de seu tempo, conseqüentemente, sua obra carrega as marcas das transformações da época, marcadas principalmente pelas novas formas de trabalho que estavam se formando naquele período. De acordo com Neuvald e Lira (2016), a *Didática Magna* representou a entrada da didática para o campo epistemológico, também enalteceu a razão em sua forma dominadora e vinculada à produção de modo instrumentalista.

Esse contexto denota a supremacia da razão instrumental na obra comeniana, representada no entrelaçamento às novas formas de trabalho que estavam aflorando naquele período. Além disso, as transformações nos meios de produção ganham tanto destaque em seu pensamento, que o pensador compreende a necessidade da escola trazer esta experiência ao ensino. Assim, Gasparin (1994, p. 75), aponta que, “a arte de ensinar e de aprender é a resposta de Comenius à construção universal do novo tempo”. Logo, na escola proposta por ele, além do aspecto religioso, as novas formas de trabalho e a nova organização social compõe fortemente o substrato educacional.

Em relação ao ensino rápido e conciso, Comenius (2011) acreditava que a pluralidade de objetos acaba por distrair os indivíduos, logo, aquilo que está além do necessário para o aprendizado deve ser desconsiderado. Nesse contexto, os livros utilizados pelos alunos devem priorizar o essencial e evitar as distrações do espírito.

Portanto, haverá grande economia de tempo, em primeiro lugar, se aos alunos só fosse permitido estudar nos livros didáticos de sua classe, para pôr em prática o lema que se repetia a quem fazia os sacrifícios: Faze isto, e basta! De fato, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos (COMENIUS, 2011, p. 216).

Para Comenius (2011), se todo o material necessário ao ensino estiver disponível, o professor fará uma grande economia de tempo e de trabalho. Será muito mais cômodo se todos os livros já estiverem prontos e direcionados para cada classe. Sobre a composição dos livros didáticos, ele entende que estes devem estar organizados na forma de diálogos, o que tornaria mais fácil a utilização por parte dos alunos.

Para todas as escolas devem ser redigidos livros baseados nos princípios da facilidade, solidez e brevidade, que contenham todos os conteúdos essenciais de modo completo, sólido e seguro. Também é fundamental que os livros possam transferir de modo consistente aos alunos a realidade do mundo (COMENIUS, 2011).

1.3. A relação entre a didática e a indústria cultural

A simplificação do conhecimento gerado pela tentativa de impor uma relativa facilidade aos alunos contribuiu para limitar a formação, uma vez que ela se tornou semiformação, ao cultivar a “onipresença do espírito alienado” (ADORNO, 2010, p. 9). Esse processo enfatiza a superficialidade do saber, que é filtrado, na perspectiva de aumentar a acessibilidade dos estudantes, logo, essa situação transforma a escola em mais um agente da Indústria Cultural, que tem como uma de suas grandes características o ato de promover uma expropriação do saber e oferecer às massas uma “mercadoria” de fácil compreensão.

Não apenas os produtos da indústria cultural expropriam dos homens a possibilidade de uma relação viva com as coisas, sobretudo, quando estas são mediadas esteticamente pelo mundo da experiência e do conhecimento. A escola pública, contrariamente à sua gênese e seu programa – o esclarecimento amplo, científico, metódico, moral e social

das gerações futuras –, tornou-se agente dessa expropriação (GRUSCHKA, 2008, p. 177).

Se a tarefa genuína da escola é fomentar a formação dos alunos, no momento em que ela se adapta aos apelos da lógica da sociedade capitalista – em que o conhecimento é mercadoria –, ela acaba por negar a experiência formativa aos estudantes. Conforme Gruschka (2008, p. 177), “[...] por trás desse rearranjo dos assuntos escolares, as possibilidades do conteúdo formativo desaparecem”. Esse autor entende que a lógica da indústria cultural, que é da transformação da cultura em bem de consumo, permeou a mais antiga didática, ou seja, aquela que se desenvolveu a partir do século dezessete, quando os conteúdos foram simplificados na tentativa de serem facilmente digeríveis, o que foi possível mediante o uso do livro didático. Ele toma o lugar do sujeito nos moldes do esquematismo kantiano, ou seja, a capacidade de organizar a realidade segundo a sua razão, e passa a definir previamente o encaminhamento da aula, o que ensinar e como ensinar.

Para Gruschka (2008), a escola prepara os alunos para serem os futuros consumidores da indústria cultural, adaptando-os aos produtos leves e de fácil assimilação. No momento em que a escola adapta os conteúdos a uma forma mais prática e simples, promove o mesmo processo que a indústria cultural opera sobre a cultura. “Aquele que na escola se limitar a receber conhecimentos superficiais e inofensivos estará disponível à mera opinião, mas não à capacidade de julgar de maneira fundamentada” (GRUSCHKA, 2008, p. 177). Dessa forma, os livros tornam supérfluos os conteúdos, já que, com o interesse de adaptar os conhecimentos de modo mais fácil aos alunos, fomenta a incapacidade de compreender com profundidade e com envolvimento, elementos que caracterizam o processo formativo.

Os livros didáticos também cumprem o papel de organizar o conhecimento para os alunos, o que os tornam um produto sob a indústria cultural, que substitui o papel do esquematismo kantiano. O aspecto leve e divertido possui primazia em relação ao esforço do pensamento, a indústria cultural promove essa situação. Para Adorno e Horkheimer (1985), o esquematismo kantiano possibilita ao sujeito a função de organizar o conhecimento, entretanto, este papel é exercido de antemão pela indústria cultural.

[...] A função do esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o

primeiro serviço prestado por ela ao cliente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103).

O pensamento comeniano possui uma interessante relação entre a atividade do artífice e o ensino, ou melhor, a arte de ensinar. As ideias de Comenius são a expressão de um momento histórico marcado por profundas transformações, no entanto, tal como um pensador que viveu este período de transição, sua forma de compreender a educação está imersa tanto no pensamento medieval quanto nas novas formas de organização social moderna. Com a proliferação das novas atividades manuais, com ênfase no ofício dos artífices. Ele pensou a educação dentro dessa mesma perspectiva no sentido de equiparar o ensino às demais artes manufatureiras. Embora a didática fosse pensada anteriormente na experiência de outros povos, o autor atribuiu ao ensino um caráter mais científico, no sentido de pensá-lo dentro de um conjunto de preceitos e alicerçado por instrumentos. Comenius racionalizou o processo de ensino e destinou grande parte do sucesso ou do fracasso escolar à operacionalidade proporcionada pelo método, já que somente este possibilitaria concretizar a pretensão de ensinar tudo a todos.

1.4. Avanços e contraposições: o professor entre o artífice e o artista.

A compreensão do professor enquanto artífice remete a um passado marcado por uma dualidade, representada pela mudança da sociedade medieval à capitalista. A princípio, o artífice, como compreende Arroyo (2000), traz à tona o perfil de um trabalhador possuidor de conhecimentos referentes a uma atividade específica. É dessa maneira que o professor enquanto artífice remete a um profissional que detém os saberes relacionados ao seu ofício. Contudo, o autor (2000) reflete acerca da expropriação da autoridade do artífice como consequências das novas organizações do trabalho. Com o ofício de professor a situação segue a mesma perspectiva: o da expropriação de sua autoridade.

A obra de Comenius foi marcante para a história da educação em decorrência das influências que marcaram seu pensamento e, sobretudo, pela transição existente na época – século XVII – em que viveu, não só na mentalidade dos indivíduos, mas também nas instituições. A didática comeniana tem como grande peculiaridade a adoção das transformações presentes em seu tempo no pensamento educacional, portanto, uma maior abertura da educação às influências exteriores ao âmbito educativo.

Comenius reflete sobre a profissão docente e adota a ideia de que o professor deve aderir às experiências oriundas da sociedade, marcadas profundamente pelas

transformações nos modos de produção e nas relações de trabalho. Isso leva à novas exigências no que tange a formação do professor.

Como pontua o professor Demerval Saviani (2009), a questão da formação do professor é uma preocupação já enfatizada por Comenius, no século XVII. Nessa continuidade, Comenius faz relevantes considerações acerca da atuação do docente – o que faz necessário um direcionamento específico inerente à constituição desse professor capaz de ensinar de acordo com as exigências do método comeniano – já que a preocupação com esse aspecto é muito especial dentro das reflexões presentes na *Didática Magna*.

Uma questão central da obra comeniana é a concepção de que a Didática representa a arte de ensinar. Por isso, a concepção do professor enquanto artífice é extremamente importante dentro desse contexto teórico no qual tecemos nossas discussões. A razão pela qual a concepção do artífice ser um ponto crucial, está relacionada principalmente às transformações da época de Comenius, marcada principalmente pelas mudanças no âmbito do trabalho, também a proliferação e a valorização da atividade dos artífices, os quais passaram a ocupar grande centralidade nas novas configurações do trabalho (GASPARIN, 1994).

Em meio às discussões sobre docência, há uma questão central presente no traçado histórico inerente à formação do professor. Comenius, em suas reflexões, ponderou acerca do que acreditava ser necessário para que o docente realizasse com sucesso os objetivos de seu ofício, mais especificamente, tomou como base para a constituição de sua didática, as transformações presentes na emergente sociedade industrial da época, principalmente, na experiência dos artífices. Assim, as mudanças exteriores ao âmbito educativo causaram mudanças no interior da escola.

O que abrange as concepções do professor enquanto artista e enquanto artífice é a temática relativa à formação docente, ou seja, essa questão encontra diversos contextos e explicações, cada uma constando um conjunto de soluções e problemáticas inerentes à educação. Comenius realiza diversas considerações acerca da formação do professor, com ênfase no método e na racionalização do ensino; o autor da *Didática Magna* já enfatizava acerca da formação docente no século XVII, entretanto, a primeira instituição de ensino voltada à formação de professores surgiu em Reims, com o nome de Seminários de Mestres, fundada por São João Batista de La Salle, no ano de 1684 (SAVIANI, 2009). Apesar disso, naquele momento definiam-se parâmetros acerca do que seria essencial ao docente para que pudesse desempenhar seu ofício com efetividade.

A visão de Comenius expressa uma concepção essencialmente objetivista da educação e introduz aos princípios educacionais a predominância de uma racionalidade cuja principal peculiaridade é o controle e a acomodação. Essa situação denota a submissão das finalidades educacionais às demandas econômicas. Condições que abarcam também um ensino voltado à adaptação do sujeito à sociedade e a uma tendência a destinar os objetivos do ensino às exigências originadas além da escola, o que contribui para a redução da autoridade do professor. Há um certo autoritarismo na pretensão de fazer da instituição educativa uma reprodutora das relações de poder, existentes na sociedade em que se encontra.

Esse contexto pode ser discutido também no Brasil, onde essa perspectiva objetivista e autoritária também percorreu a formação do professor e se expressa na situação em que as finalidades educacionais desenvolveram-se marcadas pelas tentativas de controle do Estado sobre as pessoas. As exigências estatais levaram a constituição da profissionalização do professor, enquanto tentativa de garantir sua autonomia frente às outras influências institucionais e familiares, que também se encarregavam da instrução do povo (VILLELA, 2003).

Para Villela (2003), houve tentativas de formar uma classe professoral e uma organização estatal da educação, tais como os professores régios portugueses entre os séculos XVIII e XIX. Entretanto, a normatização da classe docente e a intervenção estatal se efetivaram apenas no Primeiro Império, com a Lei Geral do Ensino de 1827. Esse estatuto inicia um processo de unificação, hierarquização e unificação do ensino em relação a fase anterior. Somente com a adição do Ato Adicional de 1834, com a descentralização da responsabilidade acerca da formação dos docentes, que os primeiros movimentos foram realizados, os quais colaboraram com o processo de profissionalização do professor. A Descentralização destinou às províncias o dever de organizar seu sistema de ensino – tanto o primário quanto o secundário – e de formar seus quadros docentes. Em relação ao Ato Adicional, “[...] esse instrumento legal baseava-se no princípio da descentralização administrativa, embora mantivesse uma forte centralização do poder político” (VILLELA, 2003, 101). Assim, a descentralização das responsabilidades pela formação do professor, ao mesmo tempo em que impulsionou as ações no tocante à formação docente, favoreceu para que os poderes hegemônicos nas províncias exercessem forte influência à educação.

Apesar das mudanças, a educação permanecia aliada a uma classe senhorial que buscava maneiras de expandir o seu domínio. Assim, a educação, conforme Villela (2003),

passou a constituir um projeto de poder, na medida em que buscava “seduzir” as pessoas a adotar o substrato ideológico da classe dominante, ao mesmo tempo em que também deveria formar indivíduos de acordo com o ideal requerido segundo as pressões oriundas de outros países mais “civilizados”.

O Estado imperial que se construía deveria responder às pressões que o mundo tido como “civilizado” fazia para que as sociedades deste continente se ajustassem aos novos tempos de industrialização, de expansão do trabalho assalariado, de novas relações econômicas internacionais, assim como aos velhos interesses dos grandes proprietários escravistas, que temiam perder seus privilégios e buscavam uma forma de manter sua presença no mercado mundial, sem modificar profundamente as relações que sustentavam o Império Brasileiro (VILLELA, 2003, p. 102).

A educação também representaria, de acordo com os interesses da época, uma maneira de controlar a rebeldia do povo, haja vista a necessidade assegurar o consenso da população em relação às regalias das classes abastadas. Com a descentralização, fica ao encargo das províncias o compromisso de organizar suas instituições e seus profissionais, dessa maneira, algumas províncias se destacaram; dentre elas, a província Fluminense. Villela pontua que,

Após o Ato Adicional de 1834, subiu ao poder na província Fluminense o grupo conservador representado pela figura do seu presidente Joaquim José Rodrigues Torres e pelo vice-presidente e cunhado Paulino José Soares de Souza. Esse grupo político tinha um projeto claro para a direção da sociedade, que inclusive extrapolava os limites da província chegando a se estender a todo o Império (VILLELA, 2003, p. 105).

Esse grupo político buscava maneiras de assegurar e expandir o seu poder frente às outras forças políticas, o ensino era uma maneira de fomentar esse processo, portanto, “coube justamente a esses homens a ideia de organizar uma escola normal onde se formariam os professores dessa província” (VILLELA, 2003, p. 105).

Segundo Villela (2003), a Escola Normal de Niterói foi uma das primeiras Instituições a promover o domínio ideológico da classe senhorial que estava no poder. Até mesmo na Lei da criação da Escola Normal de Niterói, a preocupação foi menos com a formação intelectual do que com a condição moral dos indivíduos. Portanto, quem estava no poder, não tinha interesse em abrir mão da obediência dos funcionários em relação aos seus interesses.

Assim, todas as condições caminhavam para a redução da autonomia docente, isso em favor de uma proposta de poder fundamentada nos interesses da classe senhorial hegemônica na época. Devido as condições em questão, até mesmo as exigências intelectuais tornavam-se secundárias em relação à formação moral dos sujeitos. O perfil, portanto, era de um professor passivo e conivente com as influências oriundas das relações de poder existentes na sociedade. Por essa razão, também havia uma preocupação com a formação ideológica dos docentes.

Para Villela (2003), os currículos da Escola Normal eram comparáveis ao da escola primária; aos futuros mestres, era necessário dominar basicamente a teoria e a prática do método lancasteriano. Desse modo, não existia o interesse em formar o professor de acordo com alguma profundidade intelectual, muito menos dentro dos princípios da laicidade, já que o ensino moral e religioso era bastante enfático.

Tendo em vista estas considerações acerca da formação dos professores naquele período, percebe-se que qualquer formação que almejasse construir sujeitos críticos e autônomos era inviável. A questão central que movia as finalidades educacionais era o interesse em ordenar e disciplinar. “Em relação ao povo, percebe-se que a finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir” (VILLELA, 2003, p. 107). Toda a formação docente caminhava nesse sentido, até mesmo a insistência na utilização do método lancasteriano justificava-se segundo o anseio de controlar e disciplinar.

O método lancasteriano procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercia o controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física. Características que se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador (VILLELA, 2003, p. 107).

Portanto, a preocupação com a formação intelectual do aluno era pouco (ou nada) considerada em comparação ao anseio de discipliná-lo; isso leva, por outro lado, à pouca demanda de conhecimentos profundos por parte dos professores, já que sua função primordial era impor a ordem. Dessa maneira, a formação moral do docente era enfatizada dentro das qualidades essenciais ao seu ofício.

Nesse contexto, outro marco importante da educação no que concerne à formação do professor, é representado pelo Reforma expedida por Couto Ferraz em 1854, cujo intento era adotar o sistema austríaco-holandês. Como aponta Villela (2003), esse sistema formaria o professor através da prática, sem ser preciso uma formação teórica. Essa

situação reduz o nível intelectual do professor, além de diminuir os custos de sua formação.

O rebaixamento não ocorreu só no nível do conteúdo das escolas e na exigência sobre a formação intelectual do professor, até o salário dele foi diminuído. No ano interior, todos os professores primários da província recebiam 600\$000 anuais, mas a partir daí esse salário ficou restrito aos professores de 2ª classe, enquanto os de 1ª recebiam apenas 350\$000 anuais (VILLELA, 2003, p. 124).

Dessa forma, não só foi cultuada a pouca formação intelectual do professor, mas, sobretudo a sua desvalorização. Esse contexto é explícito na redução dos salários. Das medidas pretendidas por Couto Ferraz, duas foram as que realmente se efetivaram: o desenvolvimento dos mecanismos de inspeção e a formação dos Conselhos Municipais (VILLELA, 2003).

Conforme Villela (2003), a consequência disso é o aprimoramento dos mecanismos de vigilância e de controle sobre o professor, a partir de uma forte inspeção, que revela uma tendência já existente nos últimos anos. O controle sobre o trabalho docente condiz com a perda da autonomia deste em relação às atividades referentes ao seu cotidiano profissional, visto que deve seguir as determinações que lhes são impostas e não posições originadas pela sua própria consciência.

A conduta do professor estava fortemente inspecionada, até mesmo a sua formação moral estava constantemente policiada. Essa conjuntura revela muito do que estava em questão na época: a submissão da educação às relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, “em meados do XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado” (VILLELA, 2003, p. 126).

A inexistência de qualquer preocupação com a formação intelectual do professor logo revela que a educação naquele período, não tinha como finalidade promover a emancipação dos indivíduos, mas sim, adaptá-los em conformidade com a predominância exercida pelas classes hegemônicas. Em síntese, como expressa Villela (2003, p. 126), “nesse Estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos”.

Um aspecto relevante para nossas investigações encontra-se na baixa exigência intelectual do professor, isto é, para o Estado, naquele momento, era mais importante a formação moral do docente do que a profundidade de seus conhecimentos. A sua formação

profissional – de modo mais intenso após o Regulamento de 1849 – ocorria, principalmente, por meio da prática.

Se, por um lado, essas concepções educacionais demonstram um grande valor atribuído à prática como fundamento da formação docente, desprezando o aprofundamento intelectual do professor, por outro, há vertentes da pedagogia que fazem apologia ao princípio de que a solução para os problemas da educação encontra-se numa boa formação filosófica. Nesse sentido, *O Manifesto dos pioneiros da educação nova* (2010, p. 34) discute que,

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação.

Assim, a grande falha na educação consiste na ausência de conhecimentos filosóficos, sociais e científicos referentes à escola. Há, portanto, uma valorização dos fundamentos intelectuais que permeiam a educação. Esse fato pressupõe a necessidade de que o professor não domine somente o aspecto prático ou instrumental do ensino, mas conhecimentos específicos acerca de todas as relações que envolvem a escola e a prática educativa.

O Manifesto (2010) aponta que as análises educacionais comumente são realizadas a partir de uma visão “estreita”. O pensador chama a atenção também à ausência de uma cultura universitária, para ele, nunca chegamos a ter uma “cultura própria”, muito menos uma “cultura geral”, a qual demonstre a existência de problemas inerentes aos objetivos e finalidades da educação.

A falta de cultura geral remete à ausência de fundamentos específicos a respeito das práticas que envolvem o processo de ensino e aprendizado, sobretudo a inexistência de cientificidade acerca da administração escolar, já que, conforme o Manifesto (2010, p. 34),

[...] na sua organização e no seu funcionamento, as medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Nesse contexto, a valorização de uma maior cientificidade da educação é evidente, assim como há, também, um maior apreço pelos fundamentos filosóficos e sociológicos da educação. Essa condição demonstra um avanço em relação aos momentos anteriores, que

preconizavam a necessidade de formação pela prática e o perfil disciplinador do ofício do professor, desprezando a formação intelectual deste.

Ao professor, é necessário que domine conhecimentos que ultrapassem essa perspectiva instrumental do ensino. Conforme esclarece o Manifesto (2010), o professor pode até ser um filósofo, possuir saberes acerca da filosofia da educação, mas ao trabalhar cientificamente na educação, ele deve interessar-se tanto às finalidades educacionais como nos procedimentos necessários para efetivá-las. O Manifesto (2010) exemplifica essa situação ao expressar que o físico e o químico não possuem a necessidade de compreender o que se passa além dos seus laboratórios, entretanto, ao professor não é possível essa condição, haja vista que necessita de uma cultura ampla e diversa a respeito de todas as questões relacionadas à escola. O docente deve ter uma compreensão profunda dos homens e da sociedade e a função da instituição escolar nesse meio. Assim, ao professor não cabia apenas conhecer o método e possuir os conhecimentos técnicos referentes ao seu trabalho, mais sim, ter um sólido conhecimento originado da união entre a filosofia da educação e a experiência das ciências experimentais.

Essas reflexões presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de acordo com Romanelli (1978), trazem a novidade – naquele momento – de pensar a educação como um problema social, além de adotar o método científico enquanto parâmetro para pensar os problemas educacionais. Isso leva à concepção de que o aluno deve ser central na prática pedagógica.

As concepções acerca da formação docente pautavam-se principalmente na adoção da filosofia da educação como parâmetro de qualidade formativa do professor, entretanto, como afirma Romanelli, tais ideias ainda estão imersas em um “romantismo” acerca dos problemas educacionais.

Ao colocar estes como decorrência da falta de uma “filosofia de vida” por parte dos educadores, o Manifesto demonstra que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros, estava ainda muito próxima da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX (ROMANELLI, 1978, p. 145).

Segundo Romanelli (1978), o Manifesto traz a necessidade de uma aplicação dos métodos científicos à educação, porém, concebe a atuação do professor de maneira isolada, contraditoriamente ao conteúdo presente na introdução da obra, que preconiza a importância de uma ação científica, objetiva e, sobretudo, juntamente à estrutura do sistema escolar em conexão com a melhoria das estruturas do sistema econômico.

Portanto, nesse clássico da educação brasileira, há a valorização do aspecto intelectual do professor, o que seria fundamental na medida em que a educação passa a ser vista como um instrumento de modificação social. Essa perspectiva impõe a necessidade de se compreender, de um ponto de vista filosófico e sociológico, os valores que compõem o meio social. Assim, a profundidade teórica do saber docente passa a ter uma maior demanda.

O manifesto define um momento grandioso na história da educação, pois representa uma cisão entre o “velho e o novo”, define novas formas de refletir o ensino e impõe novas formas de pensar acerca da profissão docente. Ao realizar um salto no tempo, compreende-se que as concepções sobre a educação e sobre o professor, por volta da década de 1990, são diferentes, ou seja, já acolhem as mudanças tecnológicas e também as circunstâncias econômicas que se estabeleciam na época. Nesse momento, no Brasil, as políticas educacionais voltadas à formação docente recebem influências oriundas de organismos multilaterais. Segundo Pacheco, Moraes e Evangelista,

A conceituação no campo da formação tem sido articulada com medidas do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal que vêem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-se-lhe um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188).

Isto posto, as ideias das reformas educacionais recorrentes na década de 1990 conceberam o professor como aquele que é responsável pelos problemas do ensino público ao mesmo passo em que é somente ele, aquele capaz acabar com as mazelas do ensino. O Estado passa a projetar o professor como um profissional capaz de produzir competências demandadas pelo mercado e também promover as condições necessárias à efetivação das reformas que estavam ocorrendo (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

Todo esse ideário se expressa até mesmo nos currículos, onde se preconiza o desenvolvimento de valores e competências que relacionam a imagem do professor à viabilização dos planos governamentais. Nesses termos, a formação do professor asseguraria a empregabilidade e a evolução das forças produtivas: “Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188).

Observamos nesse caso, mais uma vez, a submissão do ofício do professor aos determinantes externos; isso leva à expropriação das qualidades que garantiriam a autonomia docente, na medida em que se submete às finalidades do mundo exterior.

O tema primordial dessa breve seção apresenta os parâmetros da formação do professor a respeito do desenvolvimento de competências necessárias à prática educativa. No primeiro momento, a demanda intelectual é diminuta em relação à exigência moral do professor, juntamente à importância do saber-fazer, na qual a competência do professor era adquirida essencialmente pela prática e pela experiência. Contrariamente, há também correntes que defendam a importância da formação intelectual do professor fundamentada na “filosofia da educação”, tornando-a um elemento primordial para a formação docente. No segundo capítulo, o aspecto filosófico é entendido sob a perspectiva adorniana, a qual estabelece uma relação estreita entre a experiência filosófica e a experiência estética, ajudando-nos a definir o papel formativo da atividade docente, quando concebida de maneira corolária ao papel do artista.

2. O PROFESSOR COMO ARTISTA

No primeiro capítulo, o professor enquanto artífice possui um caráter instrumental, cuja atuação se encontra enfaticamente atrelado ao método de ensino. As finalidades educacionais, no trabalho do docente artífice, atentam mais para a adaptação do sujeito ao seu exterior do que à busca do desenvolvimento do indivíduo a partir do seu interior, da formação de sua consciência e da sua subjetividade. Neste segundo capítulo, trataremos do professor como o artista. Mas afinal, quem é o artista no pensamento eleito? Um homem completo, emancipado, que não sucumbe à factualidade e às forças objetivas. Pensa e age, domina o seu ofício.

O professor enquanto artista encontra-se para além da simples instrução, que visa meramente a adaptação do sujeito às forças produtivas. Para compreender melhor o sentido entre a obra de arte e o trabalho do professor análogo ao do artista, este capítulo discute inicialmente o conceito de arte.

2.1 A arte

Na *Teoria Estética* (2006, p. 13), Adorno afirma que o conceito de arte é sempre dado previamente com base no que ela foi outrora, porém, esse aspecto não se confunde com sua legitimidade, que se relaciona com aquilo que a arte se tornou, com a sua abertura ao devir. Na concepção do autor, a arte não se define por questões invariantes, pois ela só é interpenetrável pela lei do movimento, por ser determinada pela relação daquilo que ela não é. Tal ideia expressa a dialética negativa de Adorno, na qual ele procura definir as coisas pela sua oposição. Assim, a arte não se iguala à indústria cultural, cujos produtos culturais se orientam para a identificação com a sociedade, promovendo a lógica do consumo. A indústria cultural busca reduzir a tensão entre seus produtos culturais e a realidade, busca expandir a exploração para o âmbito da estética. Ela busca a conciliação de coisas que são opostas (necessidade/beleza, arte leve/arte séria, realidade/pensamento, particular/universal) já que a impotência é a sua base. Ao contrário dela, a arte acolhe o sofrimento, a angústia, que expressam sua dimensão trágica, na qual o ser humano se fortalece e se abre para uma atitude de enfrentamento da realidade.

A dimensão trágica da arte se expressa no seu aspecto não conciliatório, de resistência à identificação com esse mundo. A arte, na concepção adorniana, não renega a realidade e o conteúdo empírico, mas faz dele o problema de sua forma. Essa característica a torna real e partícipe do *Aufklärung* pois, segundo Adorno, se arte coincidissem com o

mundo objetivo, ela retrocederia, uma vez que esse mundo promove a regressão, ou seja, a imediaticidade e a falsidade.

Participam do *Aufklärung* porque não mentem: não simulam a literalidade do que elas exprimem. Mas são reais enquanto respostas à forma interrogativa do que lhes vem ao encontro a partir do exterior. A sua própria tensão é significativa na relação com a tensão externa. Os estratos fundamentais da experiência, que motivam a arte, aparentam-se com o mundo objetivo, perante a qual retrocedem. Os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como problemas imanentes de sua forma (ADORNO, 2006, p. 16).

Adorno, na *Teoria Estética* (2006), refere-se a Hegel, para quem a liberdade perante o objeto pressupõe a alienação, ou seja, a entrega do sujeito ao objeto, ao contrário do desejo filistino que estabelece com esse último uma relação dominadora e unilateral.

De acordo com Hamm (2001, p. 84), Adorno aceita o veredito de Hegel a respeito da irmandade da obra de arte clássica com a religião e confirma sua intenção associada à necessidade de superar os sofrimentos e de se constituir em uma promessa de redenção. Na concepção de Hegel, segundo Hamm, a arte havia perdido o direito à existência, no momento em que ela deveria eliminar a sua pretensão de ser uma necessidade do espírito: “Agora as obras de arte já não são objeto de admiração ou de elogio, mas imagens da produção humana que somente refletem a situação das relações de produção” (HAMM, 2001, p. 84).

Essa situação, conforme aponta Hamm (2001), levaria Hegel a abdicar da arte, ao contrário de Adorno, que acredita nela como “consciência dos sofrimentos”. Para se constituir enquanto tal, a arte precisa se opor à realidade, cuja lógica promove a acomodação e a falsa felicidade, por meio da indústria cultural. Dessa forma, Adorno (2006, p. 19) define a obra de arte como a antítese social da sociedade, pois ela sustenta a liberdade e a autonomia que a sociedade destrói.

A indústria cultural transforma a arte em arte leve, na medida em que o objeto deve se adequar às demandas do sujeito, em oposição à mimese genuína, na qual o sujeito deveria se assemelhar ao objeto. Dessa forma, a indústria cultural promove a falsa projeção, que no entendimento de Adorno e Horkheimer (1985, p. 176-182), consiste na

dificuldade do sujeito para distinguir entre o que pertence a ele e o que pertence ao objeto. Ela ameaça dominar a cultura¹, usurpando o mundo da liberdade e da cultura.

Não há mais sublimação e aquilo a que Hegel chamava de liberdade do sujeito perante o objeto desaparece. Não há mais liberdade conquistada por meio da alienação. O sujeito se dava à obra e procurava se assemelhar a ela. Era um processo mimético autêntico. Agora, o que acontece é uma falsa projeção: o objeto precisa se tornar semelhante ao sujeito. A indústria cultural se esforça dia e noite para conseguir isso. A obra de arte deixou de ser artística e adaptou-se à psicologia do espectador. Este se percebe nelas. A arte deixa de ser libertadora (SCHAEFER, 2012, p. 39).

A arte possui uma dimensão cognitiva que se diferencia do pensamento lógico, voltado para a elaboração de conceitos, cuja verdade prescinde da abstração (da distância do sujeito em relação ao objeto), da antecipação, da classificação e de sua capacidade para captar o objeto em sua unidade, já que acredita na conciliação entre a realidade e o pensamento. Assim, a lógica, conforme Adorno e Horkheimer (1985), é dominada pelo equivalente, que torna o heterogêneo comparável e as grandezas abstratas.

Em outras palavras, os conceitos “finais”, que pretendem apoderar-se da plenitude do ente, como o absoluto, o ser, o em si, a quintessência, sofrem o castigo de ser os mais abstratos e ociosos, maldição que persegue também conceitos finais “de preço reduzido”, apresentados da seguinte maneira: tudo que os homens expressam já se encontra nas formas lógicas ou linguísticas (TÜRCKE, 2004, p. 15).

Adorno (2009, p. 15) coloca para o conceito o desafio de alcançar o que ele não alcança, “[...] o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar do conceito”.

A arte é a possibilidade de resistir ao conhecimento regulamentado, da coerção e da autoconservação, que move o pensamento prático. Nesse aspecto reside, segundo Adorno (2001, p. 12) a alegria da arte. Portanto, a arte é a expressão da dialética negativa, que tem consciência da não-identidade e recusa a antecipação das ideias, enquadrando-as em esquemas abstratos. O aspecto dialético da arte se relaciona com o pensamento que assume a sua insuficiência e a culpa pelo que pensa (ADORNO, 2009, p. 13).

¹ Na concepção adorniana o conceito de cultura é oposto ao de indústria cultural. Essa última se move pela lógica da autoconservação e pela adaptação às finalidades exteriores, ao contrário da primeira, que fortalece o vínculo entre a realidade e o pensamento e o processo emancipatório.

Adorno concebe que o tema da obra de arte não existe sem as variações, pois elas são imprescindíveis para a revelação do tema. As variações não se encadeiam de maneira lógica:

[...] antes, formam o que Adorno, em outro contexto chamou de ‘constelação’. [...] cada uma aponta para outras, fazendo com que o conjunto de todas forme uma estrutura de explicação mútua. Só quando for capaz de explicar as outras será capaz de explicar o tema. (TÜRCKE, 2004, p. 51).

Na arte existe um compromisso entre apresentação e expressão, que se manifesta na relação recíproca entre o conteúdo e forma. Assim, o primeiro elemento só “aparece” a partir do segundo, sendo que a forma prescinde da especificidade do trabalho do artista, de sua técnica, a qual permite interligar os diferentes elementos que envolvem a constituição da obra, a fim de expressar o seu conteúdo. Assim, só a totalidade da obra produz o seu sentido, que é maior do que ela intencionou. Nesse contexto, “ao apresentá-lo e produzi-lo esteticamente, a totalidade da obra reproduz o sentido. Só é legítimo nela na medida em que ele é objectivamente mais do que o seu sentido próprio” (ADORNO, 2006, p. 175).

Conforme Schaefer, Adorno vincula o estilo da obra à sua linguagem. O estilo se manifesta na particularidade e não se subordina às condições prescritas pela sociedade administrada. A particularidade se contrapõe à universalidade que, por sua vez, só se expressa por meio das particularidades reunidas como as estrelas em uma constelação.

O estilo se manifesta como linguagem e tem a ver com os momentos particulares da obra. Cada obra tem seu vocabulário próprio. Por isso, ela é a expressão de alguma coisa que se contrapõe à universalidade e, ao mesmo tempo, dela não separa (SCHAEFER, 2012, p. 378).

A obra de arte não é corolária da evidência e a ininteligibilidade que se censura na sua forma hermética, segundo Adorno (2006, p. 143), “[...] é o reconhecimento do caráter enigmático de toda arte”. Para ele (2006, p. 281) a obra de arte autêntica se opõe ao pronunciamento – o que o leva a questionar o sentido da arte engajada. Ela segue suas próprias determinações internas, na tentativa de escapar às forças regressivas presentes no seu exterior. Inversamente, a arte engajada segue um caminho diferente.

Nesta continuidade, surge a necessidade de compreender um pouco sobre a arte engajada. Nas breves reflexões já levantadas sobre o artista, foi possível trazer à tona um pouco do que seria a arte pura, ou melhor, a grande arte. Esta, só pode ser resultante de

uma aplicação profunda de um artista que produza com a máxima responsabilidade e que se aplique integralmente no momento da criação.

A arte engajada segue a doutrina social fundamentada na obrigatoriedade da percepção imediata, por vezes, ela está envolvida pela prática ou mesmo pela política. A arte engajada, diferentemente da arte pura, mantém uma vinculação social, no sentido de que corresponde e remete a esta mesma sociedade a qual ela muitas vezes pretende criticar.

[...] Pois a teoria da obra de arte engajada, tal como ela hoje se propagou, simplesmente passa por cima do fato que domina de modo irrevogável a sociedade de troca: a alienação entre os homens e também entre o espírito objetivo e a sociedade que ele exprime e julga (ADORNO, 2006, p. 159).

Ao se engajar à sociedade, essa arte acaba por promover o mesmo padrão exercido pela indústria cultural, ou seja, a simplificação da cultura com o intuito de comunicar mais facilmente aos seus interessados. Para Adorno (2003), a teoria da arte engajada acredita que a arte deve falar imediatamente aos indivíduos, dessa maneira, ela degrada a forma a um simples meio, enfatiza os efeitos, promove a manipulação psicológica e acaba por corroer a própria lógica inerente à obra; a qual, não mais se desenvolve de acordo com sua verdade e com suas próprias leis, para não enfrentar a resistência dos consumidores.

A arte engajada, na tentativa de facilmente comunicar sua ideia, ou melhor, expressar a que veio, percorre o caminho que enfatiza o meio comum, aquele que facilmente coage o indivíduo à compreensão, no entanto, a arte que segue esta lógica simplista cai novamente no esquema similar à dinâmica da indústria cultural, ou seja, o esquematismo. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985), o esquematismo kantiano possibilitava ao sujeito conhecer e compreender por meio de sua própria experiência sensível, entretanto esse papel passa a ser desempenhado pela indústria. Do mesmo modo, a arte engajada também oferece de antemão o esquematismo, através de fornecimento de um saber dado imediatamente, sem a necessidade de grande esforço para se descobrir o enigma da obra, ou mesmo, qualquer aproximação com uma ideia inerente a esta.

Adorno (2003), afirma que Valéry ataca a essência da arte guiada pelo modelo da propriedade privada. Uma das formas desse processo crítico consiste em que Valéry sabe o quão pouco a obra pertence ao artista. Sabe, portanto, que no rigoroso processo de produção, a configuração segue uma circunstância imposta pela própria coisa, opondo até mesmo à velha ideia da liberdade criativa do artista.

[...] Valéry concorda com outro artista de sua geração, igualmente coerente e incomodo. Arnold Schoenberg, que em seu último livro, *Style and Idea*, desenvolve a ideia segundo a qual a grande música consiste no cumprimento de “obligations”, de obrigações que o compositor subscreve, por assim dizer, desde a primeira nota (ADORNO, 2003, p. 160).

Assim, a partir da citação de Adorno, pode-se entender a precisão que o trabalho artístico necessita, sobretudo, no cumprimento de “obrigações” – tal como nas ideias de Schoenberg ao se retratar a grande música – exigidas pela própria obra. Do mesmo modo, a grande arte exige que o artista se submeta à sua disciplina, o que nos faz recorrer novamente a reflexão posta por Adorno, de que a obra pouco “pertence” ao artista, é ele quem persegue fielmente às manifestações da própria arte.

Tendo em vista a rigorosidade e a disciplina necessária para a composição, não é surpreendente que qualquer indivíduo que se proponha a desvendar a ideia inerente à obra se depare com dificuldade neste processo. Dessa maneira, o esforço de quem contempla deve existir logo no primeiro instante, já que a grande arte difere da arte engajada e, sobretudo, da produção da indústria cultural, a qual expõe sua produção como algo que não exige qualquer dificuldade para se compreender. A cultura destinada às massas encontra na facilidade e na simplicidade a fórmula para efetivar seu objetivo: o sucesso financeiro.

Nesse contexto, uma passagem na obra de Valéry, ressaltada por Adorno, expressa um pensamento relevante sobre este tema. Segundo o pensador, nos mais variados gêneros, o grande homem é aquele que tem consciência de que nada está dado de antemão, que tudo é necessário ser construído. Por conseguinte, o homem forte receia o fato de não haver nenhum obstáculo, nenhum desafio (ADORNO, 2003).

O homem forte, nessa concepção, está tornando-se mais raro, pois, toda a organização social promovida pela racionalidade técnica persegue assiduamente a acomodação, ou seja, a facilidade que leva os indivíduos à estagnação. O que é visível no próprio contexto da indústria cultural, que promove cada vez mais o esquematismo, pensado de antemão, no escritório, pelos produtores, que desenvolvem novas técnicas de difundir informações assimiláveis sem a necessidade de qualquer esforço intelectual por parte dos consumidores.

A arte engajada mantém o vínculo social, que a obriga dizer aos homens para que ela veio. Para tal, ela é objeto de abstração imediata. Adorno (2003) pontua que a estética de Valéry possui uma metafísica de aspecto burguês, que pretende purificar a arte de sua

desonestidade, de sua falta de sinceridade. Pretende cobrar dela a promessa não cumprida, de se propor como real quando, em verdade, não é.

Mas há um elemento libertador na autoconsciência alcançada pela arte burguesa a respeito de sua própria essência burguesa, quando ela passa a se levar a sério como uma realidade que não existe. O caráter fechado da obra de arte, a necessidade de conformar a si mesma, deve curá-la da contingência que a rebaixa diante da força e do peso do real (ADORNO, 2003, p. 161).

O caráter fechado da obra permite que ela não compactue com o mundo danificado, sobretudo, que não sucumba à pressão social, que tende a destituí-la dos elementos que asseguram a sua existência artística. Ao fechar-se em si mesmo, a arte segue sua própria dinâmica, preserva sua totalidade, a sua forma, constituída a partir de uma intensa dedicação e mediada pela técnica do artista.

A coerência da obra persiste em si mesma, na sua forma, na sua complexidade técnica. Toda a composição de sua totalidade é permeada pelas mesmas “obrigações” necessárias, a qual foi citada por Adorno (2003) acerca Schoenberg, na qual o compositor assegura que, já nos primeiros instantes da criação, estas obrigações devem ser seguidas rigorosamente.

Portanto, a arte engajada não alcança essencialmente o nível da grande arte, ao manter este vínculo com o meio, tende a sucumbir à pressão social. Inversamente, a obra de arte autônoma é aquela que preserva sua integridade, na medida em que não se submete às determinações do mundo, principalmente, por libertar-se da dominação imposta pela mercantilização da cultura, promovida pela indústria cultural.

Como bem pontuou Adorno (2003), Valéry alcança uma intuição sobre a arte de modo tão feliz, que só pode ser conseguido por quem se relaciona com a obra a partir de uma absoluta proximidade. Ele representa alguém que compreende a obra a partir da precisão do trabalho artístico e dos elementos que compõe o processo. Assim, é interessante essa compreensão da intuição como via de conhecimento. Immanuel Kant (1724-1804) compreende que a “intuição” representa a forma pela qual o homem se refere aos objetos e a partir daí desenvolve o conhecimento sobre estes.

Seja de que modo e com que meio um conhecimento possa referir-se a objetos, o modo como ele se refere imediatamente aos mesmos e ao qual todo pensamento como meio tende, é a *intuição*. Esta, contudo, só ocorre na medida em que o objeto nos for dado; a nós homens pelo menos, isto

só é por sua vez possível pelo fato do objeto afetar a mente de certa maneira (KANT, 1999, p. 71).

Como aponta Kant, o conhecimento se refere aos objetos mediados pela intuição, mas isso na medida em que os objetos são a nós apresentados. Logo, na medida em que os objetos se expõem à consciência, acabam por afetar a nossa mente de algum modo. Kant (1999, p. 71), elucida que, “[...] a capacidade (receptividade) de obter representações mediante o modo como afetados por objetos denomina-se sensibilidade”.

A partir da leitura da obra Kantiana, vê-se nitidamente a relação entre a intuição e o conhecimento. Esclarece também a reflexão posta por Adorno a pouco, ao se tratar de Valéry, quando chama a atenção para relação entre a arte e conhecimento. De todo modo, Adorno (2003) aponta que a arte exige para sua compreensão uma experiência consequente de uma intuição adquirida mediante uma absoluta proximidade em relação ao objeto artístico. Este caso especificamente, expressa o perfil de Valéry.

Para Kant (1999), por meio da sensibilidade os objetos nos são dados e através dela, obtemos intuições, as quais possibilitam o entendimento e, a partir disso, os objetos são pensados e sobre estes são originados conceitos.

[...] Todo pensamento, contudo, quer diretamente (*directe*), quer por rodeios (*indirecte*), através de certas características, finalmente tem de referir-se a intuições, por conseguinte em nós à sensibilidade, pois de outro modo nenhum objeto pode ser-nos dado (KANT, 1999, p. 71).

Dessa forma, a sensibilidade é essencial na relação com os objetos, no objetivo de se alcançar a compreensão. Do mesmo, a arte exige essa aproximação, essa sensibilidade sobre a obra, capaz de alcançar uma intuição sobre esta, que possibilite uma transformação da consciência, já que somos afetados mentalmente pelas experiências com os objetos.

A partir do momento em que os objetos são dados ao indivíduo, originam-se intuições sobre estes, no entanto, caso essa aproximação sobre os objetos não ocorra, o conhecimento e a experiência da consciência são obstados. Essa situação ocorre como consequência da indústria cultural e do predomínio de uma sociedade que nega de antemão aos sujeitos a possibilidade de experimentar os objetos por si mesmos. No caso da indústria cultural, esse fato é explicitado no momento em que ela desempenha o papel do esquematismo kantiano, na qual todo o conteúdo está simplificado e claro. No caso da arte engajada, sua essência desvenda-se ao sujeito de maneira imediata, consequência da

necessidade inerente ao engajamento da arte, que assegura a comunicação fácil de suas ideias.

Franco (2007, p. 50), em seu texto “O artista como o eremita que sabe o horário de partida do próximo trem”, defende a tese de que, “[...] a autonomia estética tem significado político e é uma superação crítica do conceito de estranhamento elaborado por Bertolt Brecht em sua teoria acerca do teatro”. O conceito de estranhamento está profundamente ligado à possibilidade formativa inerente a autonomia da obra.

Adorno desenvolve suas críticas sobre a arte engajada no mesmo momento em que realiza a defesa do esteticismo. Franco (2007) aponta que, em alguns ensaios, Adorno expressa a forma de análise dialética que ele realiza e também o problema central que o move.

[...] Embora o objeto primeiro da análise seja o fornecido pelas contradições explícitas na vasta correspondência entre os dois poetas, o exame de sua dinâmica interna esclarece não apenas o núcleo sólido de sua lógica, mas também ilumina a oposição irremediável do esteticismo à cultura estética de caráter socialista, a qual aparece nitidamente como caudatária do naturalismo e, dessa maneira, como não-equiparável às posições por ele assumidas: paradoxalmente – eis a tese de Adorno nesse ensaio – o esteticismo é superior às formulações da arte engajada (FRANCO, 2007, p. 51).

Renato Franco se refere aos ensaios de Adorno, que apontam para a oposição entre o esteticismo e a arte engajada. Nos ensaios citados por Franco, Adorno menciona o rigor de George e Hofmannsthal, autores que partem da concepção de que a sociedade passa por uma situação de embrutecimento, que gera em todas as pessoas, a sensação de desmoronamento do mundo. Para estes poetas, a existência social apresenta-se como degradada, como algo absolutamente antagônico em relação à experiência estética; em vista disso, como uma vida ausente de beleza e de natureza catastrófica. Este embrutecimento social se expressa no enfraquecimento da subjetividade e no fortalecimento da coisificação (FRANCO, 2007, p. 51).

A compreensão da superioridade do esteticismo perpassa pelo reconhecimento da oposição entre a realidade e a arte. Embora a realidade se encontre degradada, a arte possibilita a reconstrução do belo.

A estética desse movimento está, portanto, assentada em uma radical oposição entre a arte e a vida: se esta é degradada, não há outra maneira de preservar a beleza senão buscando refúgio em uma arte pura, que deve

recusar qualquer relação com a existência ou com a linguagem dominante (FRANCO, 2007, p. 50).

Quando a obra se submete às determinações da sociedade degradada, aniquila a si mesma. Consequência do ato de buscar adaptar-se aos gostos majoritários e de sacrificar a sua lógica interna. Franco (2007) aponta que a obra é levada a desenvolver uma linguagem esotérica, a qual representa uma maneira de resistir à comunicação social dominante, que em verdade é não comunicativa.

É relevante elucidar que o antagonismo entre a sociedade e a arte perpassa pela compreensão de que o meio social se encontra dominado por uma racionalidade essencialmente irracional; comprometida com a lógica “fim-meio”. Numa situação paradoxal, a arte é a antítese social e isola-se desta, mas, mantém uma vinculação com a sociedade, pois mantém essencialmente a possibilidade de existência da sociedade emancipada.

A arte é denúncia da irracionalidade inerente à racionalidade que impregna nosso meio. Portanto, a arte conserva os fundamentos de uma sociedade alicerçada na liberdade e, simultaneamente, isola-se do mundo administrado para não se deixar corromper pela mesma racionalidade dominante.

A fidelidade a si mesma, presente na arte autônoma, é garantida por meio da força de sua própria estrutura e forma. A coerência da lógica interna da obra é o que permite preservar a sua beleza e promover a denúncia do não estético presente na existência e na linguagem social. Além disso, o esclarecimento interior da arte é o que possibilita a enfrentar o naturalismo assumido pela estética socialista, mais simplificada, a arte engajada (FRANCO, 2007).

Na arte autônoma, conforme Adorno (2006), sua lei formal assegura a síntese não violenta, daquilo que é disperso, o que, apesar de suas contradições e divergências, representa o motivo pelo qual ela é o desdobramento da verdade. Nessa continuidade, o elemento disperso é essencial na medida em que um dos aspectos primordiais da arte é a garantia à existência do “Outro”.

Este “Outro”, retrata o não idêntico; diferentemente da realidade que busca incessantemente o idêntico e o já conhecido, a arte acolhe o não idêntico e aquilo que é estranho à experiência comum. Assim, a arte pode abrir caminhos para a alteridade, o que já inicia um processo de resistência à barbárie.

Unidade estabelecida, suspende-se sempre a si mesma, enquanto posta; é-lhe essencial interromper-se através do seu outro, não se harmonizar com a sua consonância. Na sua relação com o seu outro, cuja estranheza atenua e, no entanto, mantém, ela é o elemento anti-bárbaro da arte; através da forma, a arte participa na civilização, que ela critica mediante a sua existência (ADORNO, 2006, p. 165).

Assim, a arte acolhe o não idêntico que a realidade recalca e faz deste um elemento essencial de sua composição. Adorno (2006, p. 15), assegura que, “toda a obra de arte aspira por si mesma à identidade consigo, que, na realidade empírica, se impõe à força a todos os objectos, enquanto identidade com o sujeito e, deste modo, se perde”. A identidade consigo mesma viabiliza a não destituição das qualidades da arte. Numa exemplificação do momento em que a arte busca a identidade com o sujeito e banaliza-se, é a própria dinâmica da indústria cultural, que, conforme Adorno e Horkheimer (1985), desenvolve seus produtos a partir da necessidade dos consumidores. Logo, são aceitos sem resistência, todavia, as qualidades estéticas são eliminadas na tentativa de proporcionar a identificação imediata entre sujeito e obra.

A identidade estética deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade. Só em virtude da separação da realidade empírica, que permite à arte modelar, segundo as suas necessidades, a relação do Todo às partes é que a obra de arte se torna Ser à segunda potência. As obras de arte são cópias do vivente empírico, na medida em que a este fornecem o que lhes é recusado no exterior e assim libertam daquilo para que as orienta a experiência externa coisificante (ADORNO, 2006, p. 15).

A obra conserva a experiência inexistente na sociedade, tal como sua unidade que acolhe o não idêntico que a realidade recalca. Ela integra o universal e o particular, que assim, tornam-se elementos cruciais de sua composição. A não identidade da obra condiz com o princípio da identidade consigo mesmo, diferentemente da tendência social, que adapta as produções segundo a pretensão da comunicabilidade imediata, isto é, a busca constante da identidade com os homens. “Contudo, a comunicação das obras de arte com o exterior, com o mundo perante o qual elas se fecham, feliz ou infelizmente, leva-se a cabo através da não comunicação; eis precisamente porque elas se revelam como refractadas” (ADORNO, 2006, p. 16).

A não comunicação é uma posição antagônica em relação ao aspecto comunicativo assumido pela arte engajada, que se manifesta aos homens de maneira fácil e imediata,

sobretudo, quando é posta a serviço de ideologias que não se vinculam necessariamente à valores estéticos.

No mundo das satisfações imediatas, muito se produz a partir de exigências externas e demandas objetivas, seja do lucro ou da necessidade de gerar uma felicidade passageira, contudo a arte segue uma via diferente.

A ausência de interesse afasta-se do efeito imediato, que a satisfação quer conservar, e prepara assim a ruptura com a sua supremacia. A satisfação, desprovida deste modo do que em Kant se chama o interesse, torna-se satisfação de algo tão indefinido que já não serve para nenhuma definição do Belo. A doutrina da satisfação desinteressada é pobre perante o fenômeno estético (ADORNO, 2006, p. 21).

A arte é desinteressada, não adota objetivos originados no seu exterior; aí condiz com sua autonomia, que retrata sua condição de não compactuar com quaisquer finalidades impostas pelas exigências externas. Se a sua existência fosse promovida de modo heterônomo, estaria impregnada pela racionalidade dominante e, portanto, a serviço da reificação.

A obra autônoma é aquela que, embora participe do mundo e também seja uma mercadoria, não resulta de nenhuma exigência não-estética, seja ela originária da pedagogia, da indústria cultural ou da política cultural de Estados ou partidos, quer democráticos ou não democráticos. A obra autônoma é aquela cuja existência resulta de trabalho especial não-produtivo, não-necessário, não-exigido socialmente: de trabalho livre, de natureza anacrônica, gratuito, condição que confere a ela a possibilidade de não compactuar com o mundo tal qual ele se apresenta, a não se reconciliar com a sociedade hostil (FRANCO, 2007, p. 63).

Franco ao tratar sobre a autonomia da obra no pensamento adorniano, afirma que a arte não é resultante de quaisquer demandas que não sejam estéticas. A obra é autônoma por ser originada de uma atividade não produtiva, ou seja, sem qualquer exigência social. Além disso, até mesmo o papel desempenhado pelo artista torna-se secundário, na medida em que sua criação artística transcende suas próprias potencialidades. Adorno traz algumas considerações sobre isso na sua discussão envolvendo o pensamento psicanalítico sobre a arte e a própria arte dentro de seu entendimento. Segundo ele,

As obras de arte são incomparavelmente muito menos reflexo e propriedade do artista do que o pensa um médico, que apenas conhece o artista no seu divã. Só os diletantes referem tudo o que se encontra na arte

ao inconsciente. A pureza da sua sensibilidade repete clichês decadentes. No processo de produção artístico, as moções inconscientes são impulso e material entre muitos outros. Inserem-se na obra de arte através da mediação da lei formal; o sujeito literal, que compõe a obra, não passaria de um cavalo pintado. As obras de arte não constituem *thematic apperception tests* do seu autor (ADORNO, 2006, p. 20).

Nessas considerações, Adorno reconhece a dimensão inconsciente presente na análise psicanalítica da arte, entretanto, para o filósofo alemão, o inconsciente é mais uma das múltiplas motivações da arte. Mesmo a sublimação, sob essa perspectiva, se apresenta enquanto possibilidade. Acerca disso, Adorno (2006, p. 19) deixa evidente que, “A arte é a antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta. A constituição da sua esfera corresponde à constituição de um meio interior aos homens enquanto espaço da sua representação: ela toma previamente parte na sublimação”.

Nessa continuidade, a arte, apesar de representar a antítese social, não deve corresponder imediatamente à sociedade, pois, a garantia de sua condição estética depende disso. O que tem em comum a arte com a sua compreensão psicanalítica, é a ilusão da onnipotência; talvez o desejo de efetivar o sonho de um mundo melhor.

Se a arte tem raízes psicanalíticas, são as da fantasia na fantasia da onnipotência. Na arte, porém, actua também o desejo de construir um mundo melhor, libertando assim a dialéctica total, ao passo que a concepção da obra de arte como linguagem puramente subjectiva do inconsciente não consegue apreendê-la (ADORNO, 2006, p. 20).

Na pretensão da arte em almejar um mundo melhor, é parte de sua natureza garantir algum lugar para o belo, já que a sociedade está danificada e recalca a possibilidade dos sujeitos alcançarem uma satisfação verdadeira. Nesse sentido, podemos exemplificar sobre esse contexto a partir de uma passagem de Adorno e Horkheimer (1985), na *Dialéctica do Esclarecimento*, no capítulo sobre a indústria cultural, em que os pensadores em questão, falam da promessa de felicidade promovida pela indústria cultural, que acaba por não se efetivar, pois ela oferece aos homens somente um “show” de imagens, ao mesmo tempo em que lhes nega a satisfação real. “A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes promover” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 115).

O aspecto hedonista da indústria cultural busca a permanente sensação de poder, é o espírito da onipotência que desconsidera as condições adversas da existência. Diversas formas de arte são impregnadas por essa peculiaridade da indústria cultural. A

estandardização da música, teatro e de outras formas de arte, é cada vez mais comum. O teatro, por exemplo, enalteceu o cômico de uma maneira a corromper a comédia, que por sua vez, é um dos mais genuínos estilos teatrais. A tragédia, em toda sua relevância, não possui espaço na padronização da indústria cultural. Além disso, a indústria cultural não aceita finais trágicos, os quais são essências na tragédia. Adorno e Horkheimer (1985) apontam que, na indústria cultural, tudo é padronizado e desenvolve-se sempre do mesmo modo. Até mesmo o fracasso do herói em um filme – ou mesmo em uma peça – é passageiro, no fim, seu triunfo é inexorável.

Essa situação não ocorre numa obra que conserva uma essência artística. A tragédia, embora possua uma face trágica, retrata a vida de maneira integral ao abordar a face humana em sua plenitude.

[...] De maneira que a definição de tragédia é como o espelho da fragilidade das coisas humanas, vistos que esses mesmos reis e esses mesmos príncipes que aí se vêem no princípio tão gloriosos e triunfantes, servem, no fim, de provas lastimáveis das insolências da fortuna (MAIRET, 2004, p. 88).

A breve exposição sobre a tragédia, presente no prefácio de *Silvanira* (1631), republicado numa coletânea de textos sobre a *Estética Teatral* (2004), apresenta o elemento trágico do teatro como uma expressão das fragilidades humanas. Isso não condiz com a indústria cultural, a qual prega sempre a falácia da onipotência.

A tragédia é a imitação de uma ação séria e completa; tem uma grandeza equilibrada; a sua linguagem é agradável e os elementos diferem entre si nas diversas partes; os acontecimentos são aí representados por personagens e não contados numa narrativa; enfim, ela suscita a piedade e o terror e, através deles, efetua uma verdadeira purgação (ARISTÓTELES, 2004, p. 22).

Nesse sentido, a tragédia, apesar de representar as fragilidades humanas, permite uma purificação das mazelas que afligem a humanidade. Se a tragédia, em toda sua grandiosidade para emancipação do ser, é reduzida ao espetáculo na indústria cultural, do mesmo modo a música também é destituída de suas qualidades estéticas no processo de mercantilização da arte.

Adorno pontua que o principal aspecto da música popular é a estandardização; segundo o filósofo frankfurtiano, “[...] toda a estrutura da música popular é estandardizada, mesmo quando se busca desviar-se disso” (ADORNO, sobre a música popular p. 116).

Esse processo gera a uniformidade nas formas musicais, com o intuito de facilitar a recepção por parte dos ouvintes. Essa necessidade básica da indústria cultural torna a arte leve com o intuito de ser aceito facilmente pelas massas.

A arte leve prende os indivíduos pela diversão, pela imagem e, sobretudo, pela possibilidade permanente de felicidade, entretanto, isso não corresponde à verdade. Além do não idêntico e do Outro, o feio também é recalcado, juntamente com o trágico. Do mesmo modo que o dissonante e também o contraditório. Lembro novamente o momento em que Adorno (1982) cita que a arte é síntese não violenta do dissonante e do contraditório. Além disso, “[...] poderosos valores estéticos são libertos pelo socialmente feio: a tristeza inimaginável da primeira parte da *Ascensão de Hannele*” (ADORNO, 2006, p. 63).

Eliminar o feio é eliminar a tensão, que por sua vez, é fundamental em todos os momentos da obra e do processo emancipatório, já que a formação cultural é viabilizada pela tensão. Como pontua Adorno (2010), em *Teoria da Semiformação*, a formação cultural passa por uma apropriação subjetiva da cultura, conseqüente da tensão entre indivíduo e cultura.

Estes seriam, contudo, belos no sentido mais elevado: pela sua função na composição do quadro ou na elaboração do equilíbrio dinâmico; a beleza, com efeito, segundo um *topos* hegeliano, não se deve ao equilíbrio como resultado apenas, mas sempre e ao mesmo tempo à tensão, que produz o resultado. A harmonia que, enquanto resultado, nega a tensão que a garante, transforma-se assim em elemento perturbador, falsidade e, se quiser, dissonância. O aspecto harmonioso do feio erige-se, na arte moderna, em protesto. Daí brota algo de qualitativamente novo (ADORNO, 2006, p. 60).

O processo que aniquila a tensão das experiências adquiridas na sociedade apresenta um contexto que inviabiliza a emancipação humana. Assim, se a arte conserva aquilo que o mundo recalca, logo possui uma maneira de fomentar, através da experiência estética, o esclarecimento.

A obra de arte mantém, em sua forma e seu conteúdo, a reconciliação não existente na sociedade. O meio social promove a falsa reconciliação, principalmente na relação sujeito e cultura. “Os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanentes da sua forma” (ADORNO, 2006, p. 16). Portanto, essa reconciliação é um problema fundamental inerente à própria composição da obra.

A autonomia da obra é a sua permanência dentro de seus próprios princípios, ou seja, de seu conteúdo e de sua forma. Na medida em que a sociedade é permeada por uma racionalidade essencialmente irracional, a possibilidade da conservação do valor estético da obra passa inexoravelmente pela necessidade de não compactuar com a racionalidade dominante. Dessa maneira, ela pode configurar em seu interior, aquilo que o mundo exterior recalca. Assim, ela participa do esclarecimento por manter inerente à sua forma, os elementos formativos que são negados no seu exterior.

Nesse contexto em que discute o papel da arte e sua contribuição à emancipação dos indivíduos, cabe ressaltar algumas considerações acerca desta sociedade que obsta a esse processo. O sucedâneo da formação, isto é, a semiformação cultural, possui um vínculo direto com o predomínio exercido em nossa sociedade pela indústria cultural. Dessa forma, é necessário fazer algumas considerações a respeito desta sociedade na qual se efetiva a emancipação ou a semiformação.

2.2 Arte e formação

Se a sociedade corrobora com a semiformação, a arte autônoma torna-se possibilidade de resistir a regressão e viabilizar a emancipação. Logo, a arte autônoma tem um importante destaque no processo formativo dos indivíduos.

Adorno, Inspirado em Valéry e Degas, conforme aponta Franco (2007), compreende o artista como um “eremita”, com completa dedicação à atividade artística, que avança e recua, encontrando formas de aproximação, desvendando os limites do seu material. Ele é um trabalhador artesanal, totalmente oposto a toda forma de trabalho comum à atual indústria. Representa, portanto, um tipo de artesão que persistiu em existir ao longo do tempo, apesar das adversidades sociais e históricas.

Edgar Degas, conforme prossegue Franco (2007), preserva o ideal de homem não fragmentado, um indivíduo completo, capaz de aplicar em sua obra todas as faculdades perceptivas. Logo sua arte é inalcançável ao homem fragmentado.

Esse perfil formativo caminha paulatinamente à extinção, além disso, as qualidades presentes à integralidade de seu Ser evidenciam a concepção mais fiel de formação: um homem completo.

Em que sentido a arte é formativa? Para responder essa pergunta, a princípio é necessário compreender que a sociedade é impregnada por uma racionalidade, que em verdade, não é sinônimo de esclarecimento. Nesse sentido, o esclarecimento é possível somente mediante uma experiência que transcenda ao pensamento hegemônico. É nessa

perspectiva que se apresenta a arte autônoma, pois, ela não sucumbe às determinações da racionalidade técnica, ou seja, não se submete aos valores da lógica fim-meio imposta pela razão instrumental.

Os elementos essenciais à formação cultural – e negados pelo mundo vigente – são fundamentos da arte, tal como a tensão. Nesse contexto, Adorno (2010), em *Teoria da semiformação*, deu uma interessante contribuição para se pensar a formação cultural como um processo de tensão entre sujeito e cultura.

Para esta teoria, a idéia 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, 2010, p. 9).

Tendo em consideração essa afirmação de Adorno, de que a formação envolve a apropriação subjetiva da cultura, a emancipação é obstada na medida em que a cultura é reduzida a entes previamente aprovados. Adorno aponta que a própria ideia de cultura não pode ser sagrada, pois, ao enquadrá-la em conceitos universais, acabaria por limitá-la, desconsiderando sua complexidade.

Nessa sociedade, a tensão é eliminada, toda e qualquer possibilidade de choque entre indivíduo e cultura é aniquilado e substituído por produções de fácil compreensão. Essa conjuntura leva a semiformação, “[...] símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie” (ADORNO, 2010, p. 9).

Diferentemente da cultura filtrada, que é característica da indústria cultural na qual, segundo Adorno e Horkheimer (1985), antecipam-se as reações e se elimina a necessidade do pensamento do sujeito acerca das produções culturais, a obra de arte autônoma mantém essencialmente a tensão entre o pensamento e a realidade.

Os antagonismos são tecnicamente articulados: na composição imanente da obra, que torna a interpretação translúcida às relações de tensão no exterior. As tensões não são copiadas, mas dão forma à coisa; só isto constitui o conceito estético da forma (ADORNO, 2006, p. 356).

A tensão, conforme Adorno (2006), é parte essencial da composição da obra. De modo diferente do mundo exterior, onde o contraditório, o “outro” e o não idêntico, são

recalcados. Na totalidade da arte autônoma, todos esses elementos são fundamentais. Logo, garantidos integralmente na sua composição. Fazem parte do conteúdo da verdade imanente, assegurados pela estrutura e pela lei formal da obra de arte.

A arte autônoma participa do esclarecimento na medida em que possibilita ao sujeito, através da experiência artística, aquilo que a sociedade permeada pela racionalidade instrumental nega. Todo esse processo é possibilitado por uma certa submissão do sujeito à obra. Além disso, seria uma maneira de ir além da razão dominante, limitada a sustentar a lógica de dominação econômica. Para Adorno (2006, p. 255), “uma sociedade libertada situar-se-ia além da irracionalidade dos seus *faux frais* e além da racionalidade fim-meio da utilidade”.

Adorno (2001) continua suas reflexões ao expressar que a arte aspira liberdade, em decorrência da sua autonomia. No texto *A arte é alegre?* o filósofo esclarece que a arte, ao escapar da dominação, traz para si a promessa da felicidade negada aos homens pela sociedade.

A obra de arte é a expressão mais profunda da liberdade do pensamento em relação às determinações exteriores. A padronização social comumente não tolera experiências que extrapolem o que está posto e naturalizado na consciência coletiva dominada pelo espírito da regressão.

Schiller (1995) retrata muito bem essa situação na *Educação estética do homem*. O pensador alemão relaciona arte à liberdade de modo a estabelecer a coexistência de ambas segundo o mesmo princípio: a liberdade. O ideal de arte, segundo ele,

[...] tem de abandonar a realidade e elevar-se, com decorosa ousadia, para além da privação; pois a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria (SCHILLER, 1995, p. 21).

A citação da obra de Schiller aborda um ponto em comum com a reflexão adorniana acerca da liberdade humana e a arte. Schiller esclarece que qualquer juízo estético demanda uma compreensão do espírito da obra e que esta deve transcender ao princípio utilitarista da realidade, já que para Schiller (1995, p. 22) “[...] a utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos”. Na concepção adorniana, também há a necessidade de que a arte não se atenha ao princípio da utilidade, em favor da preservação de sua autonomia estética, ou melhor, sua liberdade.

A arte 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).

A beleza da arte, alcançada muitas vezes pela sua trivialidade e seu alheamento à sociedade, conforme Adorno (2001), representa uma fonte de prazer e alegria em meio a uma realidade que nega constantemente a realização aos homens.

Nessa continuidade, se a arte é essencialmente liberdade, ou seja, libertada da irracionalidade dominante, “[...] isso cifra-se na arte e constitui o seu detonador social” (ADORNO, 2006, p. 255). Se a arte é liberta em relação ao espírito da dominação social, então, ela é estranha, já que busca o princípio da não identidade, o que é antagônico ao padrão exterior, que exclui o não idêntico. Seu caráter estranho é consequente da sua própria organização e forma, que para resistir às forças ideológicas da sociedade, segue a sua lógica imanente e não as formas esquemáticas extra-estéticas.

A arte participa do esclarecimento na medida em que, a partir do seu conteúdo e forma, gera um processo de estranhamento no indivíduo – o que é possível graças a sua própria estranheza em relação às próprias formas exteriores. Esse é um processo de alienação do sujeito perante a arte.

O esteticismo suscita uma alienação calculada: essa alienação é, no entanto, denúncia da própria sociedade enquanto vida prejudicada, uma forma desesperada de resistência contra as tendências sociais regressivas (FRANCO, 2007, p.50).

Franco aponta que essa alienação atua enquanto denúncia da vida prejudicada, uma forma de afastar-se das forças sociais regressivas e resistir a esse processo. Adorno (2006, p.137) aponta que, “A alienação (*Entäusserung*) estética na coisa (*Sache*), a obra de arte não exige um eu fraco, acomodado, mas antes um eu forte. Só o Eu autônomo pode virar-se criticamente para si e eliminar o seu embaraço ilusório”.

Nesse sentido, é característica do Eu forte a possibilidade de voltar-se criticamente para si e para a sociedade. Essa é a capacidade de autocrítica, sobretudo, de resistência perante às forças regressivas. Inversamente, um Eu fraco não consegue transcender em relação às determinações objetivas e ideológicas na qual está imerso. Essa fraqueza do ego é consequente da massificação do indivíduo, uma discussão comum na perspectiva adotada, cujas categorias abordam formas de alienação social, como, por exemplo, a

dinâmica da indústria cultural. Ela age profundamente no processo de enfraquecimento do ego.

Ao contemplar a arte – num momento anterior a apropriação desta pela sociedade administrada – o sujeito devia perder-se nela, esquecer-se. Adentrar a um processo de assemelhar-se a obra, sem a arte lhe dar, de imediato, algo em troca.

A arte segue a mesma perspectiva de Brecht em suas peças, na qual o objetivo fundamental consiste em não deixar os significados de maneira explícita, mas colocar em curso os processos de pensamento.

A questão importante da dramaturgia da RDA - «Que quer ele dizer?» - chega precisamente para meter medo aos autores assim apostrofados, mas levaria a protestar perante toda a peça de Brecht, cujo programa consistia finalmente em pôr em movimento processos de pensamento e não em comunicar dizeres cheios de significado; de outro modo, o falar de teatro dialéctico seria de antemão inútil (ADORNO, 2006, p. 45).

É interessante essa proposta de pôr em marcha os processos de pensamento, visto que a sociedade nega o tempo todo aos indivíduos essa necessidade de refletir, de criticar e de elaborar por si mesmo a compreensão acerca dos fatos. As informações, as concepções, tudo está dado de antemão ao sujeito, no mesmo ritmo em que este se torna somente um receptor passivo.

Nessas condições, o esquecimento de si é essencial na contemplação artística. Para Adorno (2006, p. 237), “não há nenhum progresso estético sem esquecimento; eis porque não existe nenhum sem alguma regressão”. Além disso, este é um processo de crítica da cultura. “Brecht erigiu o esquecimento em programa a partir dos motivos de uma crítica da cultura que, com razão, suspeita da tradição do espírito enquanto cadeia doirada da ideologia” (ADORNO, 2006, p. 237).

A arte representa, como afirma Adorno (2006), a tentativa de desembaraçar-se dos meios de comunicação, apesar destes, talvez, aproximasse a obra de arte da população. “[...] as obras de arte exercem um efeito prático de transformação da consciência dificilmente apreensível [...]” (ADORNO, 2006, p. 272). Essa transformação da consciência é viabilizada pela experiência artística, na medida em que impõe ao sujeito a necessidade de se distanciar de si e das condições objetivas em que se encontra e busque submeter-se à disciplina exigida pela obra.

A distanciação, o seu resultado, não expõe apenas o carácter objectivo da obra de arte. Diz também respeito ao comportamento subjectivo, interrompe identificações primitivas, põe fora de acção, em favor da sua relação com a coisa (*Sache*), o receptor enquanto pessoa empírico-psicológica. A arte precisa subjectivamente da alienação; Brecht também pensava nela na sua crítica da estética da empatia (*Einfühlung*) (ADORNO, 2006, p. 272).

Assim, o momento da distanciação transcende a possibilidade de compreensão do carácter objectivo da obra, na medida em que também leva ao rompimento da consciência do indivíduo com os matizes que compõe a regressão social. Nesse sentido, participa do esclarecimento ao levar o sujeito a afastar-se da ideologia semiformativa. Isso só é alcançado mediante a experiência estética, adquirida na contemplação da arte autônoma.

A autonomia permite à arte configurar aquilo que a ideologia recalca: ela provoca no fruidor uma espécie de falta de ar, de perda momentânea de folego, de impossibilidade de continuar a se nutrir da matéria que a atmosfera cultural oferece a ele (FRANCO, 2007, p. 64).

Franco esclarece acerca do poder que a arte possui em configurar no seu interior, elementos que a ideologia desconsidera; é isso que leva os homens a um estranhamento, sobretudo, um rompimento com a atmosfera cultural em que se encontram. Este é o princípio da emancipação, já que põe em movimento a capacidade de crítica e autocrítica de sua própria consciência reificada e também em relação às forças ideológicas da sociedade administrada.

[...] entre a dimensão objetiva e subjetiva da cultura se origina o conceito de formação, sendo que a subjetividade objetivada nos produtos humanos pela intervenção do agir formativo necessita tanto de um momento de distanciamento quanto de aproximação da realidade que transforma o subjetivo tanto quanto é transformada pelo exercício da atividade racional (ZUIN, 1999, p. 55).

Portanto, a formação deriva desta relação entre as dimensões objetivas e subjetivas da cultura, entretanto, ao submeter a cultura à simples lógica produtiva, promove-se obstáculos ao processo de formação cultural. A arte autônoma traz esta possibilidade de distanciamento e aproximação por parte dos sujeitos. Assim, recupera o elo entre as dimensões essenciais à emancipação e reestabelece o poder da consciência capaz de compreender de modo autônomo a realidade, sem deixar-se levar por ela.

O professor como artista deve guiar-se pelo valor interno do seu sujeito – aluno. Além disso, deve preservar seus alunos da ideologia regressiva e levá-los a manter sempre

uma postura crítica perante a sociedade. Dessa forma, o docente realiza a mediação entre os discentes e a emancipação e não os deixará participarem da lógica da formação unilateral almejada pela sociedade administrada.

2.3 O artista como representante

Ao abordar o papel do professor como o artista, primeiramente, é necessário buscar uma compreensão acerca da definição de quem é o artista dentro da perspectiva eleita em nosso trabalho. Adorno compreende o *Artista como representante*, - o qual é o título de um capítulo do livro *Notas de literatura I* – de um modelo de homem cada vez mais ausente. No texto em questão, Adorno vê em Paul Valéry esse artista. Além disso, as reflexões estéticas que o pensador francês faz sobre Edgar Degas, são muito consideradas por Theodor Adorno.

Adorno (2003) aponta que o pensamento de Valéry, além de sua obra lírica, consiste em uma sólida relação entre a configuração estética e reflexões sobre a arte. O filósofo frankfurtiano compreende que há algo essencial na produção deste intelectual francês, que é a força objetiva inerente às suas ideias no que concerne a promoção do embate existente entre a arte pura e a arte engajada.

Se eu discurso aqui, uma de suas obras em prosa, não é simplesmente para reivindicar ao conhecido nome de um autor cuja obra é desconhecida um pouco da ressonância que ele não precisaria pedir, mas sim para mobilizar a força objetiva que reside em sua obra, no ataque à antítese entre arte engajada e arte pura (ADORNO, 2003, p. 152).

Essa antítese na qual se refere Adorno (2003) provém da tendência ao estereótipo e do pensamento enrijecido, promovido pela indústria cultural; a qual fomenta o uso de fórmulas esquemáticas e impede profundas reflexões sobre a arte. Portanto, os pensamentos estéticos de Valéry, para além da sua contemplação, fomentam o embate frente à produção da indústria cultural.

Adorno chama atenção para a questão do esforço, o que nos permite compreender a determinação do artista em produzir sua obra com a máxima perfeição necessária. Isso define o artista francês. Além disso, Valéry possui, conforme Adorno (2003), uma leveza, uma maneira nada enfadonha de expressar as experiências mais complexas, segundo o programa adotado por ele, no início da obra a qual Adorno se refere, a saber, *Tanz, Zeichnung und Degas*, na tradução alemã. Outro ponto enfático destacado por Adorno,

acerca da forma empreendida por Valéry, refere-se ao desejo intenso de objetivação, ou no termo utilizado por Adorno, realização.

Essa capacidade de Valéry não pode ser simplesmente atribuída ao talento latino para a forma, sempre lembrado como explicação cômoda, mas também não deve ser derivada do dom excepcional do autor. Ela se alimenta de um incansável anseio de objetivação e, nos termos de Cézanne, “realização”, que não tolera nada de obscuro, não clarificado, não resolvido; um impulso para o qual a transparência externa torna-se o parâmetro do êxito interior (ADORNO, 2003, p.154).

O incansável desejo de objetivação de Valéry, tornado enfático por Adorno, demonstra a preocupação com a formação interior do objeto, a preocupação de preservar o valor imanente. Isso é consequência da concepção de êxito que acompanha o artista, que se baseia na premissa de que a transparência interna é a fórmula para o sucesso externo. Se esse processo acompanha o artista, o professor, do mesmo modo, deve buscar no interior do seu objeto – aluno – a forma pela qual o êxito do ensino transpareça no exterior.

As considerações de Adorno sobre a obra de Valéry evidenciam que não é seu objetivo falar sobre ela, mas sim, demonstrar que para além da grandeza das ideias de Valéry, seus pensamentos possuem uma aproximação com o objeto artístico, que só pode ser alcançada por quem produz algo com a máxima responsabilidade.

Adorno (2003) pontua que as grandes intuições sobre a arte ocorrem geralmente de dois modos. Primeiramente, a partir de uma dedução conceitual que não adota os mesmos pressupostos daquilo que é conhecido como “compreensão artística”, tal como no pensamento kantiano e hegeliano. Outra forma de se aproximar à uma intuição sobre a arte, é por meio de uma absoluta aproximação com o objeto artístico, capaz de submeter-se à sua disciplina objetiva, tentar acolhê-lo em sua complexidade.

[...] O mediano e empático “entendido em arte”, o homem de gosto, corre o risco, de pelo menos hoje e provavelmente desde sempre, de não alcançar as obras de arte, na medida em que as degrada à projeção de sua própria contingência, em vez de submeter-se à sua disciplina objetiva (ADORNO, 2003, p. 154).

Valéry, conforme Adorno (2003), consiste num caso específico deste segundo grupo, de alguém que compreende a obra de arte por seu *métier*, que conhece profundamente a precisão do trabalho artístico. Simultaneamente, esse processo ocorre de modo tão leve que se converte em intuição teórica e mantém a universalidade que não

abandona o particular, preservando-o. Assim, leva-o a ser necessário por meio de sua força objetiva, mediado pela dinâmica da própria obra.

Nessa aproximação à arte, se conhecem elementos que em outros momentos escapam das definições dos conceitos e das fórmulas comuns, que adaptam a obra à sua imposição e não penetra no que sua ideia almeja expressar. Nesse caso, Valéry, segundo Adorno (2003), “não filosofa sobre a arte, mas sim rompe, na construção “sem janelas”, da própria configuração, a cegueira do artefato” (ADORNO, 2003, p. 155).

A dinâmica da arte está além do pensamento esquemático, o qual, leva à sua incompreensibilidade, já que aqueles que, na contemplação, tentam enquadrar a obra dentro de um sistema ou de um conceito limitado, podem não chegar à experiência estética.

[...] A execução do rigoroso processo espiritual imanente à obra de arte significa, ao mesmo tempo, a superação da cegueira e do acanhamento da obra de arte. Não por acaso, os pensamentos de Valéry giram repetidamente em torno de Leonardo da Vinci, no qual se estabelece sem mediação, no início de nossa época, essa mesma identidade entre arte e conhecimento que, no final, através de inúmeras mediações, encontrou em Valéry o caminho para sua magnífica autoconsciência (ADORNO, 2003, p. 155).

Adorno (2003) pontua que há um paradoxo inerente à obra de Valéry, recorrente em diversas passagens de seu livro sobre Degas, a qual consiste em que cada expressão artística e em toda produção científica, estão presentes o homem em sua totalidade e também a própria humanidade.

Adorno elucida que essas ideias não são introduzidas arbitrariamente no pensamento de Valéry; este pensador representa a possibilidade de existência da grande obra de arte. Esta, segundo Adorno, é fruto de um processo que utiliza de todas as faculdades humanas na sua criação, do mesmo modo, no momento em que outro indivíduo a contemplar, também fará uso da totalidade de suas faculdades humanas para chegar à compreensão (ADORNO, 2003, p. 156).

Assim, mantém-se o elo entre conhecimento e arte, conseqüente de uma evolução humana para além de uma formação fragmentada e parcial; dessa forma o que se estabelece enquanto parâmetro de formação e emancipação é o desenvolvimento integral do ser humano. A obra de arte conserva esta possibilidade aos indivíduos, na medida em que, por força de sua dinâmica, impõe ao ser a necessidade inexorável de utilização total de suas faculdades.

Dessa maneira, é esta integralidade que Valéry espera do artista, que ele seja um homem completo, não por acaso, seu apreço ao grandioso Leonardo da Vinci (ADORNO, 2003). O artista italiano, de certa forma, possui uma notória ligação entre arte e conhecimento, o que expressa a concepção de homem integral, já que estava profundamente envolvido com a ciência, com as invenções e sobretudo com a arte. Conforme Adorno (2003), para Valéry este homem completo está desaparecendo.

[...] Resta saber se a expressão alemã *Vollmensch*, que conduz a penosas associações, seria a tradução adequada para o *homme complet* de Valéry. De qualquer modo, ele se refere aqui ao homem não dividido, aquele cujas reações e faculdades não foram dissociadas umas das outras, alienadas entre si e coaguladas em funções utilizáveis, segundo o esquema da divisão social do trabalho (ADORNO, 2003, p.156).

Portanto, o artista corresponde à integralidade e, conseqüentemente, sua obra estará permeada por essa característica, ou seja, uma produção artística de grande originalidade é impregnada por uma totalidade que não despreza os detalhes, mas os preserva como parte essencial de sua composição. Dessa maneira, se o artista emprega todas as suas faculdades e potencialidade na execução de seu trabalho, também é necessário que aquele que contempla a grande arte, faça uso de suas faculdades de modo completo, entretanto, essa tarefa não é nada fácil, já que nem todos podem chegar a compreender o que permeia essencialmente a obra.

Edgar Degas (1834-1917) é o objeto das reflexões estéticas de Valéry, as quais, Adorno apresenta para refletir a respeito dos elementos que constituem a arte e o artista. Assim, uma das considerações sobre Degas levantada por Valéry e ressaltada por Adorno (2003), é o amor por sua atividade artística e o grandioso empenho de quem realiza sua obra com profunda seriedade. Para Degas, o amor e a disciplina disposta à sua arte, ao trabalho e ao desenho, tornaram-se uma paixão, uma ética que eliminava todas as outras curiosidades; uma intensa preocupação que o levaria a tornar-se um especialista no seu gênero.

Dessa forma, o artista persegue assiduamente a perfeição de sua obra; logo, o trabalho artístico exige profunda técnica, o que remete ao conhecimento e ao entendimento prático que possibilite a atividade. Além disso, independentemente de qualquer interesse mercadológico – tal como a indústria cultural – o artista almeja intensamente a qualidade de seu trabalho.

Adorno (2003) exemplifica que, do mesmo modo que um jogador de xadrez é perseguido por combinações de jogadas e também um jogador de cartas é perseguido pelo feltro onde se coloca as cartas, o artista é imerso em suas reflexões sobre arte. Eles – o enxadrista e o jogador de cartas – são obcecados por jogadas, mais vivas que reais; também o artista é com a sua arte: um perfeccionista. Quem ensaia a todo o momento, busca as formas que possibilitam a qualidade de sua obra. Adorno (2003, p. 157) conclui que “um homem que não é possuído por uma presença dessa intensidade é um homem desabitado: um terreno baldio”.

A questão da técnica e da potencialidade que envolve o artista é enfática, o que nos leva a concluir que o artista é aquele que possui uma profunda dedicação e uma constante preocupação com a qualidade e a integridade da obra por ele composta. Portanto, difere-se de toda a produção da indústria cultural, na qual o talento é questionável e a simplificação da mercadoria é um parâmetro indesejável e necessário para agradar as massas.

[...] O amor, sem dúvida, e a ambição, assim como a sede de lucro, povoam poderosamente uma vida. Mas a existência de um objetivo positivo, a certeza de estar próximo ou distante, ou de alcançá-lo ou não, faz com que estas se tornem paixões finitas. Inversamente, o desejo de criar alguma obra em que apareça mais potência ou perfeição do que encontramos em nós mesmos afasta indefinidamente de nós esse objeto que escapa e se opõe a cada um de nossos instantes (ADORNO, 2003, p. 157).

Dessa maneira, o artista vê em sua obra a realização de si mesmo, ou melhor, uma extensão de si, uma forma de concretizar uma ideia que transcende as suas próprias potencialidades. Ainda que o lucro permeie fortemente a produção, a ambição do artista é algo que transcende este aspecto mercadológico, haja vista que a própria valorização de seu ser perpassa pela forma em que ele pode transferir sua melhor qualidade à sua arte. Por isso, o trabalho artístico envolve a busca incessante por descobrir a melhor forma de bem realizar o que o artista pretende.

[...] A ideia de dominar inteiramente a prática de uma arte, de conquistar a liberdade de fazer uso de seus meios com tanta segurança quanto de nossos sentidos e membros em seus usos comuns, é daquelas ideias que extraem de certos homens uma constância, um dispêndio, exercícios e tormentos infinitos (ADORNO, 2003, p.158).

Essa aproximação da compreensão do trabalho artístico expressa por Valéry é carregada de beleza, ela retrata primeiramente a dedicação, o profundo desejo de alcançar a perfeição técnica e os conhecimentos necessários que envolvem o trabalho artístico. Nesse sentido, é evidente que o artista seja marcado por um inexorável desejo de promover a qualidade entorno da obra. Ele permanece horas e horas, com máxima aplicação, buscando formas de efetivar um trabalho que transcende até mesmo as suas capacidades humanas. Assim, estará realizando sua existência, embora a vida constitua-se de limitações gritantes, na arte, o artista encontra sentido e refúgio para um mundo alienante e conseqüentemente angustiante.

Dessa forma, a grande arte é aquela resultante do trabalho de alguém capaz de utilizar-se integralmente na sua composição, do mesmo modo que, aquele que a contempla, deve utilizar-se de todas as suas faculdades para se compreender a obra.

De acordo com Adorno (2003), Valéry exprime o antagonismo em relação à lógica privada, que preenche a arte e, além disso, apresenta a contradição entre o trabalho artístico como tal e o contexto da produção material na sociedade contemporânea. O que é feito com toda dureza e de maneira tão relevante quanto qualquer teórico da sociedade. Valéry, conforme Adorno (2003), acusa a arte de um certo arcaísmo.

[...] Por vezes me ocorre o pensamento de que o trabalho do artista é um trabalho de tipo muito antigo; o próprio artista é uma sobrevivência, um operário ou um artesão de uma espécie em via de desaparecer, que trabalha em seu próprio quarto, usa procedimentos muito pessoais e muito empíricos, vive na desordem e na intimidade de suas ferramentas, vê o que quer e não o que o cerca, usa potes quebrados, sucata doméstica, objetos condenados [...] (ADORNO, 2003, p. 159).

Nesse sentido, o trabalho artístico possui um caráter antigo, no sentido de envolver conhecimentos e técnicas, sobretudo, instrumentos, que no decorrer do tempo perderam espaço. Nesse contexto, o artista é um sobrevivente, alguém que sobrevive em meio à sociedade industrial, além disso, aquele que sobrevive sem ter espaço nessa sociedade. Assim, o artista vive como um “Ermitão”, recluso em seu mundo particular e de modo intransigente em relação aos padrões da sociedade dominada pela racionalidade técnica.

O aspecto antiquado da arte, também é evidente na dissimilaridade entre a atividade do artesão e os rumos que a sociedade industrial tomou na divisão social do trabalho. No primeiro caso, o artesão possui os conhecimentos específicos e mantém um vínculo entre sua consciência e sua obra; já no caso industrial, os instrumentos diferenciam-se e ao

trabalhador inexistente a necessidade de conhecimentos específicos, já que a máquina desempenha as funções. A arte tem essa peculiaridade, de remontar algo mais comum no passado e em via de desaparecer doravante.

Na difusão da tecnologia, esta sociedade caminha à desnecessidade do potencial artístico inerente ao ser, que outrora podia ser representada pelo artista. Os instrumentos vão se transformando e ganhando cada vez mais autonomia, porém, Adorno afirma, com base nas discussões de Valéry, que na grande arte o artista deve se tornar ele mesmo instrumento, como via de fugir aos padrões da sociedade reificada.

[...] Seria possível, sem dúvida, descrever a utopia estética de Valéry como a tentativa de permanecer fiel à obra de arte e, ao mesmo tempo, pela modificação dos procedimentos, libertá-la da mentira que parece desfigurar toda a arte, e sobretudo a lírica, sob as condições tecnológicas hoje predominantes. O artista deve transformar a si mesmo em instrumento: tornar-se até mesmo coisa, se não quiser sucumbir à maldição do anacronismo em meio ao mundo reificado (ADORNO, 2003, p. 160).

Logo, o artista torna-se instrumento para alcançar a arte, submete-se integralmente à dinâmica da obra, dessa forma, não poderá correr o risco de sucumbir às forças exteriores, que insistem em fazer da arte um objeto, imerso no valor de troca, impregnada pela ideologia socializada que fomenta este processo.

Portanto, o artista é representante dessa ligação entre ser e consciência; ele representa o homem integral, que se desenvolveu para além da formação unilateral, corroborada pela razão instrumental. Dessa forma, o artista representa algo que deveria ser valorizado por esta sociedade, mas que se perdeu no momento em que a razão se aliou, tão somente, à lógica burguesa.

No texto “Educação Para quê?”, Adorno (1995a, p. 140), menciona a anedota infantil da centopeia que paralisa seus movimentos das pernas sentindo-se incapaz de movimentá-las quando alguém lhe faz questionamentos. Essa anedota elucida a situação análoga do homem na sociedade administrada, orientada pelo controle e pela adaptação, ou seja, para o sujeito que age de maneira mecânica e desprovida de uma consciência plena do objeto e de suas ações. Esse sujeito hiperativo não é capaz de coordenar o pensamento com a ação. Essa situação é análoga à do professor artífice, sempre preocupado com os resultados e com a demanda exterior à finalidade e à verdade interna de seu objeto, de seu trabalho. Ao contrário dele, o trabalho do professor em analogia ao do artista, fortalece a sua consciência no processo de ensino-aprendizagem, dando forma ao seu objeto/sujeito

conforme a sua intencionalidade, que se pauta nas suas concepções e intencionalidades, as quais consideram a tensão entre o pensamento e a realidade. O professor nessa perspectiva mantém a coerência entre todos os componentes do ensino, ou seja, entre os objetivos, os conteúdos, o método e a avaliação. Ele acolhe as diferenças e faz das particularidades um componente de construção de sua obra, o que nos leva a crer que um professor desse tipo atinge a universalidade e verdade do seu trabalho, na medida em que o faz na interação entre os seus conhecimentos.

A verdade interna do objeto só é possível na medida em que o indivíduo mantém viva a tensão entre a sua ideia e a realidade – o que exige consciência. Essa consciência permite que o trabalho do professor se oriente pela característica interna de seu objeto/sujeito na qual encontra o papel da educação e de sua atividade docente. A resposta do autor para a finalidade da educação leva-o a questionar a finalidade assumida pela educação nos dias atuais e a forma “humana” que a sociedade produz. Assim, Adorno no texto “A educação contra a barbárie” (1995b), destaca que o papel da educação consiste na desbarbarização, pois essa tarefa é decisiva para a própria sobrevivência da humanidade. Essa tarefa condiz com a dimensão sensível da educação, que não se atém à razão de característica operatória, dominadora e instrumental, mas ao desenvolvimento de uma razão sensível, apta ao acolhimento, à entrega ao objeto, que no caso do trabalho do professor, se refere tanto ao aluno, ao conhecimento e à relação do primeiro com o segundo, que se estabelece em função do trabalho do professor.

[...] uma sociedade que se constitui sobre a dominação, tanto da natureza quanto interna, em que o sujeito acaba tendo que se ajustar constantemente para nela poder viver, fazendo renúncias que significam seu próprio enfraquecimento, a arte apresenta-se como modelo para uma forma de comportamento alternativo. Ela não “serve” ao sujeito como meio para alcançar objetivos, nem realizar finalidades práticas. Ao elevar-se ao mundo empírico e às suas regulações, ela oferece ao sujeito uma dimensão de liberdade (PETRY, 2015, p. 12).

Essas são algumas reflexões sobre o artista, dentro da perspectiva adorniana. Assim, o artista é aquele que se aplica profundamente na composição de sua obra, buscando preservar nesta uma extensão de sua própria humanidade. Nesse sentido, a arte é a realização do que há melhor no seu criador, transcende o próprio artista. O trabalho docente, em analogia com o trabalho do artista, deve ocupar-se integralmente em desenvolver as qualidades internas do aluno, o qual, analogamente ao trabalho artístico,

representa a figura do seu objeto. Portanto, a forma de seu trabalho deve primar, assim como no trabalho do artista, pela lógica interna do objeto, pela sua verdade interior.

Na preocupação com a preservação dos valores internos da obra, os métodos do artista são únicos, ou seja, não seguem os esquemas impostos pela sociedade administrada. De modo similar, o professor aplica seus métodos de ensino de maneira autônoma, não se deixando guiar pelas determinações exteriores, esquemas padronizados de ensino ou mesmo as preocupações aliadas às forças produtivas, que enfatizam o dever técnico e instrumental do ensino. Essa característica é uma entre as muitas que compõem a educação emancipatória e o trabalho docente nessa perspectiva.

3. A PROFISSÃO DOCENTE ANÁLOGA AO TRABALHO DE ARTISTA: REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

O professor em sua atividade, dentro de uma prática educativa emancipatória, possui objetivos e funções similares ao do artista. Como observamos nos capítulos anteriores, tanto o professor como artífice quanto o professor como artista, possuem elementos essenciais no desenvolvimento da atividade docente. No primeiro caso, o professor como artífice, traz uma ênfase maior no método de ensino e na articulação dos instrumentos que possibilitem a evolução do aluno. No segundo momento – o professor como artista – preocupa-se com os valores internos do seu objeto.

Conforme Gur-Ze've (2004), embora a segunda fase da Teoria Crítica – em especial a fase marcada pelo pensamento de Horkheimer e Adorno – não despertasse tanto entusiasmo na contribuição para a elaboração da chamada pedagogia crítica, ela ainda pode contribuir para a construção de uma teoria educacional, que transcenda aos padrões da pedagogia crítica hegemônica. De todo modo, a filosofia estética de Adorno é um ponto crucial no desenvolvimento de uma pedagogia emancipatória, logo, a arte e o artista são constantemente tomados como ponto de reflexão no desenvolvimento do texto.

Neste último capítulo nosso objetivo é refletir sobre o exercício da docência numa perspectiva emancipatória. Para a efetivação desse intento, num primeiro momento, será discutido o conceito adorniano de emancipação e de educação emancipatória. Em seguida analisaremos algumas categorias que permitem estabelecer a relação entre o trabalho do artista, do professor artista e a educação emancipatória (autonomia, distanciamento e estranhamento, relação entre conteúdo e forma, liberdade, autoridade). A partir delas é possível pensar na sociedade emancipada e no vínculo entre formação e humanização.

3.1 Emancipação e educação

A emancipação no pensamento de Theodor Adorno busca estabelecer a liberdade da consciência, busca o esclarecimento, a autonomia. Um projeto inverso à racionalidade técnica, a qual é fruto de um projeto falho do esclarecimento, cujo objetivo original era o desencantamento do mundo. Como apontam Adorno e Horkheimer (1985, p. 17), “sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. Os autores esclarecem o processo pela qual a razão abandonou o propósito de emancipar os homens, para converter-se em uma nova forma de mistificação.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 18), “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a “*operation*”, o procedimento “eficaz”. Assim, a verdade deu lugar à falsidade, ou melhor, à constituição de um mundo falso, no qual a consciência é eliminada por meio da autoconservação e os homens abandonaram a pretensão do conhecimento em nome da instrumentalização da razão, com finalidades meramente adaptativas.

Para resistir à racionalidade técnica e reestabelecer a possibilidade do esclarecimento só há uma maneira, a autorreflexão crítica. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 18), “só o pensamento que faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos”. A formação da consciência é o ponto crucial, somente a partir de uma consciência emancipada pode-se promover a crítica e a resistência frente a ideologia regressiva da sociedade administra. A autorreflexão crítica representa um movimento interno da razão, que impõe sempre a abertura às novas formas de saber. Por isso, “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Portanto, a autorreflexão crítica é um meio e até mesmo uma finalidade da emancipação, assim, é fundamental que a educação corrobore a formação da consciência de acordo com a necessidade de olhar criticamente para os objetos que são exteriores ao sujeito e, sobretudo, com a capacidade de voltar a visão sobre si mesmo, isto é, sua própria consciência e questionar as estruturas de sua racionalidade.

A educação emancipatória tem como principal intento a formação de uma consciência autônoma, capaz de resistir e posicionar-se criticamente frente ao substrato ideológico da racionalidade técnica. Adorno (1995), expressa sua concepção inicial sobre a educação, para ele, esta deve encarregar-se da produção de uma *consciência verdadeira* nos alunos. Isso é possível somente na medida em que os sujeitos se abrem para novas experiências intelectuais. Para Adorno (1995), a aptidão à experiência é fundamental, porém as pessoas não estão mais aptas à experiência.

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor (ADORNO, 1995, p. 148-149).

Os homens não estão mais aptos à experiência, um processo que envolve uma relação direta entre sujeito e objeto. Isso é fundamental à formação cultural, pois é o meio

pelo qual a consciência do indivíduo se constitui. Conforme Adorno (2010), a formação passa por um processo de apropriação subjetiva da cultura. O que é impedido no momento que a consciência passa a ser permeada por entes culturais previamente aprovados.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 2010, p. 9).

No momento em que a consciência não se expõe às experiências diretas com os objetos do conhecimento, mas sim, com elementos previamente aprovado pela indústria cultural, ocorre o sucedâneo da formação, ou seja, a semiformação cultural. Para combater esse processo de alienação da consciência, a educação emancipatória deve possibilitar um despertar da consciência às novas experiências, originadas principalmente através do envolvimento com os elementos que são recalcados na sociedade administrada. Por essa razão, a arte torna-se fundamental na mediação dos sujeitos à emancipação, já que a obra, diferentemente da produção da indústria cultural que almeja a identidade com o sujeito, busca a identidade consigo mesma. “A identidade estética deve defender o não idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade” (ADORNO, 2006, p. 15). Logo, a experiência estética torna-se também uma experiência com o não idêntico. Por essa razão, Gagnebin (2006) expressa que a importância da reflexão estética no pensamento adorniano, consiste na possibilidade de renovação do pensamento, motivada pelo confronto com aquilo que não foi pensado, ou que se difere dos saberes já adquiridos pela consciência.

A educação que permite que os alunos adquiram uma experiência singular e emancipatória adota como fundamento a relação com a arte, já que esta constitui uma das poucas maneiras de resistir ao imediatismo proposto pela racionalidade técnica e leva a consciência a transcender as barreiras que a limita. Nesse sentido, “a experiência estética, ao contrário, recusa-se a compartilhar os fins imediatos da vida, proporcionando ao sujeito um momento de participação em algo que os ultrapassa” (PETRY, 2015, p. 12).

A arte configura uma maneira distinta de se apresentar ao seu contemplador, segue uma perspectiva totalmente contrária em relação à arte produzida pela indústria cultural ou as outras experiências cotidianas dos indivíduos. Enquanto a obra do consumo, permeada

pela lógica do mercado, busca sempre a compreensão imediata. A obra de arte, por sua vez, é enigmática e, conforme Adorno, sua estrutura e forma lhe garante uma essência interrogativa.

Quanto melhor se compreende uma obra de arte, tanto mais ela se revela segundo uma dimensão, tanto menos, porém, ela elucida o seu elemento enigmático constitutivo. Só se tornaria resplandecente na mais profunda experiência da arte. Se uma obra se abre inteiramente, atinge-se então a sua estrutura interrogativa e a reflexão torna-se obrigatória; em seguida, a obra afasta-se para, finalmente, assaltar uma segunda vez com o «que é isto?» aquele que se sentia seguro da questão (ADORNO, 2006, p. 142).

A obra de arte se estabelece enquanto momento interrogativo à consciência, o que exige uma aplicação reflexiva e um “abandonar-se” à experiência estética. Somente assim é realizável uma real experiência estética, ou seja, mediante uma relação sensível e simultaneamente intelectual entre sujeito e obra. Dessa forma a consciência é levada à reflexão. Tal processo existe somente na autêntica arte, “as obras de arte que se apresentam sem resíduo à reflexão e ao pensamento não são obras de arte” (ADORNO, 2006, p. 142).

Há uma dimensão especial atingida na experiência estética: a cognitiva. Conforme Petry (2015), Adorno defende uma ideia de verdade na obra de arte, compreensível mediante a articulação entre a sua construção e sua expressão.

Assim, há uma objetividade presente nela que pode ser apreendida e que, no contexto da sociedade descrita por Adorno, permitiria ao sujeito alcançar um momento de verdade sobre a própria realidade (PETRY, 2015, p. 13).

Dessa maneira, na arte há um conhecimento acerca da sociedade, que é atingível somente no distanciamento dessa própria realidade, entretanto, os próprios elementos constitutivos da arte são também exigidos nas experiências comuns do meio social. Nesse sentido, Petry (2015) afirma que a arte é também dialética, pois, apesar da obra de arte elevar-se do mundo empírico, ela conserva-o devido ao fato de que a obra se constrói pela técnica, pelo domínio dos instrumentos e pela aplicação do artista, elementos operacionais enfáticos no mundo administrado.

Logo, o domínio do material permite ao artista a elaboração das qualidades estéticas na obra, a qual, por meio da perícia técnica do artista, pode adquirir expressão e assegurar a coerência da verdade intrínseca em sua face enigmática (PETRY, 2015). Do mesmo modo que o artista deve possuir conhecimentos específicos na construção de sua obra, para o contemplador, a experiência estética demanda uma aptidão para tal, o que

torna fundamental uma formação para a aptidão à experiência estética e que compreenda a importância da aquisição de conhecimentos específicos à obra.

Adorno defende a necessidade de um conhecimento técnico, da tradição, de tudo aquilo que possa contribuir com a reflexão sobre a forma da obra de arte, sobre a articulação entre seus momentos particulares com o todo. Tais conhecimentos permitirão ao sujeito buscar o teor de verdade que se esconde no caráter enigmático da obra (PETRY, 2015, p. 13).

Assim, há uma exigência técnica tanto no momento da criação artística quanto na contemplação da arte. Estas são cruciais no que tange a compreensão do conteúdo de verdade inerente a obra. Portanto, a arte não se desvincula da perícia e do método. O professor, em analogia ao artista, deve adquirir conhecimentos técnicos e intelectuais relacionados à docência numa perspectiva emancipatória. Além disso, é preciso introduzir as reflexões sobre a arte e a capacidade de compreensão artística no cotidiano educativo, pois, dessa forma estaria fomentando uma experiência transcendente acerca das relações de dominação e regressão existente na sociedade administrada, causadas pela racionalidade técnica.

Portanto, a educação emancipatória fundamenta-se na necessidade de resistir às forças regressivas consequentes do domínio da racionalidade técnica. Processo que ocorre por meio de um ensino que prioriza a consciência e a individualidade dos alunos e, sobretudo, reestabeleça neles a capacidade de se abrir para o não idêntico. Isso torna possível reestabelecer a aptidão à experiência, a qual foi obstada na medida em que a sociedade administrada fomenta a inexistência de entes que não buscam a identificação imediata com os sujeitos e, assim, impede que eles experimentem por si mesmos os elementos que compõem os conhecimentos.

A educação emancipatória adota a experiência estética enquanto mediação dos indivíduos à emancipação; logo, a arte é fundamental no processo formativo. Além disso, há uma dimensão importante na educação – formação – que é suscitada pela obra de arte autêntica: a relação entre sensibilidade e conhecimento.

O entendimento de que a estética se relaciona com o pensamento sensível pressupõe seu vínculo com a arte, cujas características possibilitam um conhecimento que capta o objeto de uma forma não restrita ao conceitual e ao discursivo [...] (NEUVALD, 2016, p. 2).

Dessa forma, o saber proveniente da sensibilidade constitui um dos processos cognitivos mais originais do ser humano. A arte mantém a possibilidade de se relacionar com o objeto de maneira acolhedora, captando-o de modo integral, sem destituí-lo de suas qualidades. Para Neuvald (2016), o modo de conhecer existente na experiência estética não está desvinculado do sentimento, o qual não está meramente relacionado a uma relação emotiva entre os sujeitos e a realidade, mas sim, uma das primeiras formas de compreender o mundo, de um modo amplo e sincrético, sem a mediação da linguagem conceitual, que por sua vez, fragmenta o saber segundo a lógica da razão dominadora.

Nesse modo de percepção está presente o conhecimento mimético, que busca a assimilação física à natureza, assemelhando-se a ela na tentativa de livrar-se do medo. Assim, o sujeito mantém uma relação acolhedora com a natureza, pois não intenciona abstraí-la em esquemas conceituais, voltados para a identificação com o objeto, na tentativa de dominá-lo (ADORNO, 2016, p. 2).

A percepção sensível do mundo remete à mimese originária, na qual o sujeito se assemelha à natureza sem a intenção de dominá-la, acolhendo-a em toda sua complexidade. Essa concepção condiz com o pensamento de Gagnebin (2006), para a pensadora, a mimese constitui um dos momentos principais no que tange às experiências éticas e estéticas dentro do pensamento adorniano.

Portanto, uma educação emancipatória deve priorizar a relação entre sensibilidade e conhecimento, pois é por meio da sensibilidade que os indivíduos experimentam os objetos de uma maneira que eles sejam acolhidos em suas particularidades. Essa situação rompe com a lógica epistêmica proveniente da razão instrumental, na qual o sujeito desqualifica o objeto na tentativa de dominá-lo segundo sua racionalidade.

A emancipação da consciência consiste na resistência frente à racionalidade técnica e a sua conseqüente regressão. Assim, um dos princípios da emancipação é a autorreflexão crítica, a qual possibilita aos indivíduos escapar da cegueira promovida principalmente pela indústria cultural e atingir o esclarecimento. Adorno serve-se também da concepção kantiana do Esclarecimento (*Aufklärung*); conceito que remete a um estado da razão (consciência) em que as pessoas são capazes de elaborar e agir de acordo com seu próprio entendimento, ou seja, de sua racionalidade. Essa situação remete à autonomia, a qual representa uma grande qualidade do indivíduo emancipado.

Tendo em vista que a autonomia corresponde a um princípio fundamental da emancipação, no próximo momento desse texto são feitas algumas considerações acerca

desse conceito e também sobre a formação para a autonomia segundo a perspectiva de uma educação emancipatória.

Santana (2014) cita Horkheimer para explanar a respeito do papel conformador que a educação desempenha em relação aos indivíduos.

Horkheimer (2011) faz uma observação que muito interessa ao presente trabalho: a formação exerce uma influência considerável na conformação de caráter e consciência. É através da educação que o indivíduo é induzido a crer que a felicidade está no ganho de prestígio pessoal em detrimento da coletividade (HORKHEIMER *apud* SANTANA, 2014, p. 66).

A reflexão de Horkheimer, posta por Santana, acusa a escola de corroborar a ideologia da racionalidade técnica, principalmente, na disseminação da falácia de que a felicidade humana está presente na construção de uma vida material abastada e não no progresso da coletividade como um todo. Essa ideia desvela uma tendência comum, expressa principalmente no individualismo. A emancipação consiste na evolução individual do sujeito, porém, não no sentido mais conhecido do termo – baseado na sobreposição das próprias necessidades em detrimento da dos demais –, mas sim, na formação de uma consciência original e autônoma, que não se deixe invadir pelo processo de massificação presente na sociedade administrada. A individualidade e a autonomia possuem um vínculo representado pela preservação daquilo que é próprio do espírito, a perda dessas qualidades representa a fraqueza do ego, o qual se dissolve em meio à massa amorfa que configura o todo social.

A emancipação da consciência requer um processo muitas vezes negado pela sociedade dominada pela racionalidade técnica: o tempo, o ócio, as condições materiais necessárias e, sobretudo, a maneira deturpada na qual a razão se efetivou. De toda forma, a autonomia é também liberdade, mais que isso, é saber fazer uso da liberdade, o que não ocorre na heteronomia intelectual dominante na consciência dos indivíduos semiformados. Assim, emancipação equivale a autonomia e a liberdade. O desenvolvimento de uma consciência emancipada passa por uma educação que forme sujeitos aptos à resistência e à autorreflexão crítica.

Na busca por pensar uma educação para a resistência, há a necessidade de buscar maneiras de fomentar a autonomia do aluno e simultaneamente combater a heteronomia e a lógica da integração promovida pela sociedade. Nesse sentido, Adorno (1995), em suas discussões com Hellmut Becker, faz algumas considerações sobre a heteronomia dentro da

própria prática educacional, expressa no momento em que a escola adota um modelo ideal como horizonte das finalidades educacionais.

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros (ADORNO, 1995, p. 141).

A discussão entre Adorno e Becker toma como objeto de reflexão a questão da finalidade educacional. Adorno, assim como Becker, é contrário a adoção de modelos ideais como ponto de partida (e de chegada) dos objetivos educacionais. Essa situação demonstra a tendência da escola em enquadrar os alunos em formas definidas por outrem. A concepção de formação já está definida a priori, seja pelas leis do mercado de trabalho, pela forma como os poderes sociais estão definidos no seio social, enfim, através de todos os modelos originados a partir de um sistema que insiste em posicionar o sujeito numa situação heterônoma.

Conforme pontua Adorno (1995), tais condições não correspondem à ideia de um indivíduo emancipado e autônomo segundo as formulações kantianas, na qual os sujeitos deveriam se libertar da sua autoinculpável menoridade intelectual. Além disso, o ideal apresenta uma definição; assim como a cultura, a formação no momento em que é definida se perde inteiramente do instante de sua efetivação. Torna-se um valor, segundo a mesma lógica a qual deveria resistir.

Adorno (2010) comenta sobre isso na *Teoria da Semiformação*, no entanto, os momentos discutidos pelo filósofo refletem o processo de conversão da cultura num valor, ou melhor, a formação do que ele denomina a cultura do espírito, cada vez mais distante em oposição à práxis.

O fracasso dos movimentos revolucionários, que queriam realizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, provocou uma certa retração das ideias de tais movimentos, e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu. Por fim, na linguagem da filosofia pura, a cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor (ADORNO, 2010, p. 10).

Assim, a espiritualização da cultura, como reflete Adorno (2010), releva também a sua impotência e a sua submissão à vida real dos homens, torna-se, portanto, imersa na

cegueira perante as relações materiais existentes. Da mesma maneira, a formação perde-se no momento de sua definição, o ideal corresponde à espiritualização, assim, torna-se impotente frente às condições sociais que regridem a consciência humana.

A formação da consciência torna-se prioridade em uma educação emancipatória, dessa maneira é possível combater a regressão generalizada da consciência presente no plano social, ou seja, na sociedade administrada. A educação para a resistência deve estabelecer como princípio fundamental a emancipação da consciência do aluno, o que requer preservá-lo de toda ideologia hegemônica disseminada pela racionalidade técnica.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja características de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 1995, p. 141).

Nessa citação, Adorno expõe sua compreensão acerca da educação. Para o filósofo frankfurtiano, a preocupação da educação deve ser a de produzir uma consciência verdadeira. Além disso, também há uma postura crítica em relação à educação enquanto mera transmissão de conhecimento, situação na qual o aluno somente recebe informações de seu professor. Outro ponto destacado por Adorno foi a “modelagem” de pessoas, isso revela novamente a situação da heteronomia, sobretudo, do modelo ideal, o qual serve como padrão e norte para as práticas e as finalidades educacionais. O que se encontra em meio a tudo isso é a formação compreendida somente como processo de adaptação do “animal” homem à sociedade. Que, inclusive, foi severamente criticado por Adorno na *Teoria da Semiformação*.

Nessa continuidade, Adorno (1995) compreende que a formação da consciência possui uma dimensão política, pois, a própria existência de uma sociedade democrática demanda a emancipação do indivíduo em particular. Somente assim, a efetivação da democracia se tornaria viável, já que os ideias democráticos, principalmente os suscitados na emancipação burguesa, não correspondiam de fato ao seu próprio conceito. Conforme Conh (1994), a Teoria Crítica da Sociedade elabora uma crítica interna da razão burguesa, não com o objetivo de desqualificá-la, mas cobrar desta a realização dos seus ideais. A democracia é um dos princípios cobrados pela TCS, contudo, como expressa Adorno (1995, p. 141), “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar de

acordo com seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

A dimensão política da formação se encontra na emancipação individual dos sujeitos, haja vista que a existência da democracia, dentro dos ideais burgueses, só se efetivará na medida em que há, nas pessoas, uma capacidade de se elevar para além das determinações dadas a priori pelas condições sociais, as quais são fortemente impregnadas pela coerção. Sem a emancipação dos indivíduos, haverá sempre uma contradição entre o conceito de democracia e a sua efetivação real.

Numa democracia, quem defende ideias contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (ADORNO, 1995, p. 142).

Portanto, a dimensão política da formação assenta-se sobre possibilidade de efetivar, nos indivíduos, as qualidades necessárias para que haja de fato uma participação geral dos envolvidos no sistema político. Estar no meio social e fazer ativamente parte dela são situações diferentes. No primeiro caso, predomina uma existência heterônoma, onde indivíduos são coagidos por elementos que lhes são exteriores; no segundo caso, o sujeito consegue fazer uso de sua própria razão e também consegue compreender o “todo” que compõe a sociedade. Assim, consegue refletir sobre os diferentes elementos que o cerca e principalmente refletir a si mesmo.

A emancipação requer uma formação voltada para a constituição da autorreflexão crítica e para a autonomia, porém, a sociedade e até mesmo a educação, são coniventes com o processo de adaptar os indivíduos ao seu meio. Para resistir a isso, o ensino deveria desenvolver a “força” do aluno em si mesmo. Segundo Adorno (2010), os sujeitos estão destituídos de liberdade e, dessa forma, suas vidas não se configuram enquanto verdadeiras, pois são isentos de segurança em si mesmos.

[...] A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 21).

A dicotomia entre heteronomia e autonomia é sempre presente nas discussões entre a formação e semiformação. A semiformação, marcada pela heteronomia, invade a consciência das pessoas pela integração, a qual reflete na autolimitação do sujeito frente ao existente. A formação cultural tem como pressuposto a emancipação da consciência, caracterizada fundamentalmente pela autonomia e pela liberdade. O processo sistematizado de formação do homem, assegurado principalmente pela escola, não deve adotar modelos previamente definidos, já que isso também caracterizaria uma imposição contrária à autonomia do aluno. No debate entre Adorno e Becker, retratado em *Educação e emancipação*, é clara a crítica sobre a adoção de modelos ideais enquanto parâmetros de formação (ADORNO, 1995).

A adoção de um “ideal” norteador está ligada às formas de controle que muitas vezes a educação promove. Não seria a domesticação do homem, uma maneira de controlá-lo e submetê-lo aos ditames do Estado e das outras forças hegemônicas? Essas circunstâncias estão intrinsecamente relacionadas à necessidade de adaptar os indivíduos, através do controle, da autoridade e muitas vezes pelo autoritarismo.

Adaptar-se é, ao mesmo tempo, limitar-se, ou seja, restringir a autonomia do indivíduo frente à existência. Do mesmo modo que a arte perde sua autonomia e liberdade na medida em que se submete aos interesses exteriores, os sujeitos abandonam sua autodeterminação ao autolimitar-se a partir da autoconservação. Como aponta Adorno, ao sublimar a realidade a arte tende também a libertar-se desta, assim, “[...] a sublimação e a liberdade são mutuamente coniventes” (ADORNO, 2006, p. 151). Portanto, a dissolução da arte é um processo mediado pela indústria cultural e a regressão da consciência passa pela necessidade de autoconservação. O indivíduo e a arte carecem de liberdade e autonomia, haja vista que, como aponta Schiller (1995), a arte é filha da liberdade. Logo, a arte corrobora a liberdade nos indivíduos a partir da experiência estética. Esse pressuposto corrobora para a compreensão da autonomia como um elemento comum à arte e ao processo emancipatório.

3.2 Educação emancipatória: formação para a autonomia

Há uma qualidade fundamental à formação, negada pela experiência social: a autonomia. Esse princípio formativo reflete o fundamento que a educação deve buscar em todas as suas finalidades educativas. A formação, para Adorno (2010), é consequente de uma apropriação subjetiva da cultura. Logo, compreende-se que na relação entre o sujeito e toda matéria simbólica da cultura, o indivíduo se constrói e dá significado aos objetos que

lhes são exteriores. Porém, a autonomia é obstada pelo processo de adaptação na qual o projeto falho do esclarecimento estabeleceu como princípio da razão e, assim, obliterou as condições que possibilitariam a formação de um sujeito autorreflexivo e autônomo.

A autonomia relaciona-se a algo posto além dos limites intelectuais impostos aos sujeitos, uma abertura ao devir, ao novo e ao diferente. No caso da arte, vincula-se à possibilidade de conservação dos seus valores estéticos, os quais estão sob constante repressão em meio ao predomínio exercido pela indústria cultural. A autonomia é contrária à heteronomia, que se refere à situação das pessoas integradas ao sistema hegemônico da sociedade administrada. A formação cultural não está desvinculada da autonomia, como pontua Santana, ela necessita de uma evolução para além do desenvolvimento intelectual.

Nesse ponto vislumbramos não só a crítica a essa cultura do espírito, mas sinais que indicam que a formação deve ser mais que isso, mais que intelectualidade, que deve tornar-se culto, conhecimento e apreciação do belo na arte e na ciência. Em suma, deve ser mais que o desenvolvimento dos aspectos cognitivos relacionados com a aquisição de conhecimentos (SANTANA, 2014, p. 63).

Santana (2014) reflete sobre a falsidade do mundo e da cultura do espírito, uma situação em que marca uma distância cada vez maior do conhecimento em relação ao real. Para superar tais circunstâncias, é importante estabelecer a crítica sobre a falsidade do mundo, representado pela semiformação e consequente da racionalidade técnica, a qual posiciona as pessoas cada vez mais em um estado de consciência regressiva. A formulação de uma postura crítica e da emancipação somente se efetiva numa experiência que acolhe a ciência e a apreciação do belo, representado pelo conhecimento estético.

Tendo em vista que a autonomia é um princípio da emancipação, num mundo onde a semiformação é socializada, a heteronomia configura o estado de consciência comum no meio social. Ela é representada principalmente pela conformação do espírito à realidade. Adorno (2010) reflete bem esse processo na *Teoria da Semiformação*, quando aponta as falhas da formação no momento em que esta é concebida apenas como um meio de adaptação ao meio.

Assim, é importante realizar algumas reflexões sobre o processo de redução da liberdade e da autonomia nos sujeitos. Isso assegura a possibilidade de compreender o papel da escola enquanto uma instituição também semiformativa.

A educação não pode ser controladora, dessa forma estaria desenvolvendo o papel de integrar os indivíduos à massa, o que já constituiu uma forma de regressão da

consciência, pois caí na lógica da adaptação. Ao professor, também cabe a fundamental atitude de não se deixar conduzir pelas pressões autoritárias, comumente expressas através da imposição originadas além do ambiente educativo, visto que, ao ceder às determinações externas estaria perdendo a autonomia do seu ofício, para desempenhar funções que não correspondem a uma educação emancipatória.

A busca pela originalidade intelectual do professor passa, primeiramente, pelo fortalecimento do seu “eu”. Adorno discute sobre o enfraquecimento do eu e estabelece essa dimensão como um dos temas centrais nas suas discussões com Becker. A questão da formação, como expõe o filósofo, se estabelece para além das especificidades educacionais. Na verdade, deve ser compreendida e problematizada a partir de uma análise de todo o conjunto estrutural que compõe a sociedade.

Incidentalmente quero enfatizar que, em nossa discussão, atingimos involuntariamente uma certa justificativa para o plano de relativa generalidade em que nossas considerações se movem: as estruturas a que nos referimos são prefiguradas pelo conjunto da sociedade, nem são específicas em relação à determinados estratos, nem se referem a meios educacionais específicos, como se poderia pensar. Isto ficou claro em nossa discussão: ela se refere a um plano subjacente à educação do eu (ADORNO, 1995, p. 152).

Sobre a formação do Eu destacada por Adorno, ela remete a uma formação voltada à individualidade, porém, ao pensarmos a individualidade, vem à tona uma concepção que remete à circunstância em que os interesses de um único sujeito se sobrepõem em relação as necessidades dos demais. Nessa perspectiva, a individualidade não condiz com essa ideia, mas sim com o fortalecimento do indivíduo, a fim de radicá-lo em sua própria consciência. Adorno expõe à Becker uma posição relevante acerca da individualidade, tendo como campo de observação a experiência alemã.

O senhor referiu-se à educação para a individualidade, e por certo, o antiindividualismo que dominou a pedagogia alemã durante tanto tempo, e que ainda se faz sentir, era reacionário, facistóide. É preciso se opor ao antiindividualismo autoritário. Porém, por outro lado, esta não é uma questão fácil. A educação para a individualidade não pode ser postulada. Hoje existe uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais mais reais, ou seja, os processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais (ADORNO, 1995, p. 152).

Adorno aponta que a individualidade que invadiu a pedagogia alemã era de certa maneira facistóide, o que remete à concepção de um indivíduo autoritário, cujas vontades e opiniões prevalecem sempre sobre o ideal coletivo. A sociedade, de modo geral, carrega esse perfil de individualismo, na qual, poucas pessoas se abrem, de uma maneira empática, para compreender aos demais. Outro ponto relevante na citação trata das ínfimas condições presentes na sociedade para que o indivíduo constitua verdadeiramente sua individualidade. O processo de trabalho, por exemplo, não requer mais traços específicos de uma individualidade bem constituída.

Cabe sempre indagar se a educação hoje fomenta o fortalecimento do indivíduo, ou seja, a formação do Eu. Talvez, somente corrobore o antiindividualismo, o mesmo criticado por Adorno e que, na verdade, segue o perfil de um individualismo autoritário e facistóide.

As condições na qual o sujeito se constitui a partir da dissolução de suas qualidades individuais são comuns. Todas essas circunstâncias levam ao enfraquecimento do Eu. Dessa forma, esse fortalecimento do sujeito consiste na valorização da originalidade do Eu, desenvolvendo neste a sua consciência e a capacidade de reflexão crítica sobre si e acerca do mundo que o envolve. Segundo Adorno (1995), apesar de que o mundo do trabalho tenha premiado atitudes de não individuação ao mesmo tempo em que abre espaço para ações colaboracionistas, paralelamente a isso, persiste o enfraquecimento da formação do Eu, aquilo que a psicologia a muito tempo compreende como “fraqueza do eu”.

Adorno (1995, p. 97-117), no texto *Tabus acerca do magistério*, discute a deformação profissional, no qual o docente deve constantemente reforçar os ideais do superego ao mesmo passo em que nega a si as características do ego. O filósofo alemão proclama a necessidade de refletir em que sentido o conceito de “necessidades da escola” diminuem a liberdade intelectual e a formação do espírito dos professores. Estes, comumente impregnados por uma imagem moral e disciplinadora, a qual corresponde a um grande tabu relacionado à escola e ao docente.

Enquanto medida de fortalecimento do eu, a formação da consciência, ou melhor, da formação numa perspectiva emancipatória, caminha sempre rumo à tarefa de gerar a capacidade de autorreflexão crítica. Isso só ocorre, como expõe Adorno (1995), a partir da experiência: é através dela que o indivíduo se constitui.

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si

mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real (ADORNO, 1995, p. 148-149).

Adorno expressa que a experiência tem primazia no processo de formação humana, no entanto, ela só é possível mediante uma relação direta entre o indivíduo e os objetos do conhecimento. O que impede uma experiência verdadeira à consciência é a inexistência de um genuíno contato entre os sujeitos e o mundo que os cerca. Estes, aderem à semiformação ao ficarem presos à entes previamente filtrados e aprovados no meio social. (ADORNO, 2010).

Tendo em vista que a experiência leva os alunos ao conhecimento, é crucial que a educação promova sempre diversas maneiras de enriquecer a vivência destes. Adorno e Becker dão especial atenção à educação nos primeiros anos, isto é, nos anos iniciais e, sobretudo, na educação infantil. Na mais tenra idade, a curiosidade dos alunos é aflorada e muito intensa, logo, as atividades que envolvem os movimentos e o autoconhecimento são fundamentais. Um boicote na experiência é resultante de uma prática educacional que restringe os alunos a um saber técnico e baseado na decoração de dados. Outro ponto que exige uma reflexão crítica é a existência de uma educação que torna enfática a questão disciplinar, esta certamente restringe a curiosidade e a originalidade dos alunos.

No pensamento adorniano, o que forma de fato a consciência é a ação de pensar a realidade, as relações entre forma e conteúdo e, principalmente, a capacidade de realizar experiências. O próprio ato de pensar é o mesmo que desenvolver experiências intelectuais. Por isso, “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

A questão da experiência é comentada por Hellmut Becker de uma maneira própria para pensar o ofício do professor. No comentário de Becker em sua discussão com Adorno, ele credita a aptidão à experiência – também enquanto desenvolvimento intelectual – como fundamental aos trabalhadores, na medida em que fomenta sua autonomia frente às transformações frequentes no âmbito do trabalho.

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como “pressão do mundo administrado” (ADORNO, 1995, p. 150).

A docência, de certa forma, corresponde integralmente como uma profissão em que a aptidão à experiência é crucial. Nessa continuidade, podemos citar uma das ideias iniciais dessa dissertação, aquela discutida por Arroyo, no *Ofício de mestre*. Trata-se da expropriação da autoridade docente, conseqüente do avanço técnico e da imposição de diversos fenômenos sociais, que acabaram invadindo a educação e, como resultado, fomentando pressões no interior da escola. Como medida para resistir a estas situações, a experiência, no sentido destacado por Adorno, possibilita aos professores uma postura crítica sobre si, suas potencialidades e acerca das situações presentes na “sociedade administrada”.

A autorreflexão crítica é fundamental nesse processo de resistência, principalmente na capacidade de voltar a reflexão para si mesmo, o que inclui questionar as estruturas do seu próprio pensamento e racionalidade. De acordo com o que expressam Junkes e Horn (2015, p. 4), “O pensar filosófico satisfatório é essencialmente crítico, não só frente à coisa, ao existente, mas frente a si mesmo: é um meditar. Assim, o meditar pode ser algo mais que a repetição da experiência”.

A formação do indivíduo para a autorreflexão crítica constitui um princípio e até mesmo uma finalidade do esclarecimento, haja vista que o processo de desumanização e irracionalidade a qual os sujeitos estão envolvidos, atingiu o mais íntimo de sua consciência. Como bem pontua Adorno (1995), a educação para a emancipação não deve se desvincular de uma psicologia profunda; a autocrítica é o meio pelo qual se efetiva as experiências intelectuais e, principalmente, impõe às pessoas o fundamental exercício de questionar as estruturas de sua própria racionalidade.

O esclarecimento, que inicialmente produziu a separação entre sujeito e objeto, acaba transformando tudo em coisa, em peças da maquinaria, tanto sujeito quanto objeto, cuja função é garantir o funcionamento de um sistema autocrático, o qual foi definido por Adorno e Horkheimer como sociedade administrada (JUNKES; HORN, 2015, p. 5).

A autonomia do indivíduo passa pela sua capacidade de autorreflexão crítica, só assim ocorre a inserção do sujeito no processo emancipatório. Ao pensar o docente dentro destas condições, a autorreflexão torna-se uma maneira de resistir e até mesmo superar o imperativo ideológico da sociedade administrada.

Na medida em que a educação se submete à promoção da adaptação, a escola, por si mesma, já se constitui em um mecanismo de semiformação, a serviço da integração dos indivíduos. Adorno (2010) critica essa ênfase unilateral da educação, já que sua principal

atribuição é integrar as pessoas ao coletivo. “Pessoas que se enquadram cegamente ao coletivo convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (ADORNO, 1995, p. 129).

A educação para a adaptação, em certa medida, também contribui no sentido de preparar os homens para o mundo existente na atualidade. Podemos citar como exemplo a situação do trabalho, ou mesmo, das situações cotidianas que exigem uma “integração” ao sistema que aí existe. Contudo, o problema se encontra na primazia atribuída ao processo de adaptação; o que impede que sujeitos transcendam a este momento, para enfim atingir a emancipação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

A formação para a adaptação do indivíduo possui certa relevância no que concerne ao processo de orientá-los para atuar no mundo. Além disso, a adaptar-se é uma peculiaridade humana, porém, eleger isso como o “cânon” máximo da racionalidade já constitui, por si só, o princípio do fim da razão. Daí se origina a autoconservação, ou seja, autolimitação individual ante o existente.

Nessa continuidade, cabe ao professor não ser integrado pelo sistema em que se encontra, dessa maneira, pode promover a resistência frente às condições que levam a regressão da consciência. Não se integrar é diferenciar-se, estar além do processo de massificação imposto pela indústria cultural e pela lógica da identificação disseminada pela racionalidade técnica. Nesse sentido, há uma interessante reflexão acerca do perfil do filósofo, realizada por Gur-Ze’ev (2004), na qual o pensador usa um antigo conto árabe para exemplificar a situação do filósofo dentro dos textos de Adorno e Horkheimer.

Tais textos reconstróem um momento no qual se assemelha a um conto árabe de um mago do mal que envenenou a água do poço que servia a toda tribo. Todos beberam da água... e enlouqueceram. Só o rei não bebeu. Não levou muito tempo para o boato circular: “que pena, nosso querido rei ficou maluco...” O rei, que segundo a história era um homem sábio, pediu a seus escravos que trouxessem com máxima urgência água do poço envenenado e, quando ficou sozinho bebeu a água. Logo correu o boato: “Que bom, nosso amado rei voltou a seu juízo...” E assim, segundo a história, a tribo se salvou (GUR-ZE’EV, 2004, p. 32).

No conto, o rei, que a princípio manteve sua sanidade, foi considerado louco por não se integrar à loucura generalizada que tomou conta da tribo. No fim, na tentativa de voltar a fazer parte daquela comunidade “maluca”, bebeu da água envenenada e, conseqüentemente, também perdeu sua sanidade. Aos olhos de sua tribo, no momento em que ficou louco, o rei integrou-se e tornou-se, novamente, semelhante aos demais. Esse conto pode muito bem exemplificar a situação daqueles que não se integram ao sistema disposto pela racionalidade instrumental, já que, quem não se integra diferencia-se. Logo, ao ser diferente, torna-se rebelde e original, não se inclui no grupo onde a semiformação predomina.

Gur-Ze’ev (2004) discute o perfil do filósofo dentro do entendimento de Adorno e Horkheimer. O intelectual, nessa perspectiva, se diferencia do personagem do conto árabe, pois naquele caso, o rei viu a necessidade de se integrar, diferente do filósofo. Este é visto como um neurótico, que se recusa a ser curado e persiste na esperança de curar os demais.

Dessa maneira, o filósofo tem a necessidade de não se integrar, pois isso significaria a perda de sua autonomia intelectual. Ao não adentrar à massa, mantém sua capacidade de pensar sobre si mesmo e de refletir acerca desse processo de alienação social.

Adorno e Horkheimer cumprem uma posição exatamente contrária. Mostram a visão de um filósofo que, a todos os custos, recusa-se a ser homogeneizado, integrado e, como um neurótico, sob condições impossíveis, mantém seu compromisso com a missão contra-educacional, que, na realidade, nada consegue justificar (GUR-ZE’EV, 2004, p. 32).

A reflexão citada do texto de Gur-Ze’ev esclarece acerca do que seria a postura docente na perspectiva de uma educação emancipatória: alguém que se recusa ser homogeneizado. Outro ponto destacado é quando expressa acerca “da missão contra-educacional que, na realidade, nada consegue justificar”. A dimensão dessa afirmação é extensa, pois aborda principalmente o que está além dos limites da escola. A crítica à regressão da consciência transcende facilmente aos limites da educação formal; trata-se na verdade, de toda conjuntura social, presa na ideologia da sociedade administrada. Adorno, logo no início da *Teoria da semiformação*, aponta que reformas isoladas na educação não combateriam às condições que geram a semiformação.

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2010, p. 8).

Logo, qualquer análise acerca da formação do indivíduo deve considerar as relações existentes em toda a conjuntura social, pois em todos os âmbitos sociais existem formas e mecanismos que coagem os sujeitos de acordo com o pensamento majoritário e predominante, o qual enfatiza a cultura como mera adaptação e, por consequência, intermedia sujeito e semiformação. Esse aspecto da cultura tem a ver com uma dimensão contraditória, já que ao mesmo tempo em que é fundamental no processo de formação cultural, pode, também, se estabelecer enquanto mediação à semiformação. Portanto, “[...] a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação” (ADORNO, 2010, p. 9). A face regressiva da cultura consiste na limitação desta enquanto conformação ao mundo real; o que retorna ao dilema da adaptação.

Gur-Ze’ev ao expressar sobre o filósofo e sua missão “contra-educacional”, de certa forma, suscita em nós a curiosidade por compreender a escola enquanto um mecanismo que corrobora a deformação da consciência. Além disso, na medida em que a educação não se organiza enquanto formação para a resistência em relação às pressões externas, ela provavelmente age enquanto facilitadora da semiformação. Trazer a experiência do mundo do trabalho para o interior da escola só assegura e reproduz a dominação existente no seu exterior. Essa crítica remete à obra de Comenius, na qual o pensador adota a organização das novas relações de trabalho emergentes no século XVII como parâmetros para pensar a educação. Assim como, em outros momentos, a educação carregava fortemente um aspecto disciplinador, ou seja, encarregada de ajustar os alunos à moral vigente na época. O que está em jogo, latente talvez, é a adaptação dos indivíduos e a perda de sua individualidade, acarretada pela constante pressão oriunda da racionalidade técnica e de seus fenômenos.

A redução do processo educativo à acomodação dos homens ao seu meio, corrobora com o seu desenvolvimento unilateral, que a muito impera nas finalidades educacionais. Logo, tais condições são totalmente antagônicas à ideia de um sujeito completo, que representa o modelo do homem integral e emancipado, segundo o perfil suscitado nas reflexões realizadas por Adorno (2003) no seu texto *O artista como representante*. Como consequência disso, Adorno, em concordância com Valéry, acredita que o homem completo estaria desaparecendo.

Ao adotar a completude das faculdades humana como parâmetro de homem emancipado, é fundamental que o professor corresponda a tal exigência. Assim, a conservação de tais valores perpassa pela aptidão à experiência e à diferenciação. A experiência corresponde à ação autônoma do professor e constitui todo o saber inerente ao seu ofício. A diferenciação, por sua vez, vai na contramão das pressões da ideologia regressiva, as quais cultuam a identificação imediata na relação entre sujeito e objeto.

A constituição de sujeitos autônomos requer o distanciamento em relação à sociedade, o que ocorre por meio de um processo intelectual e psicológico em que o sujeito transcenda às relações ideológicas existentes no plano social. Mediante isso, os indivíduos conseguem se desvencilhar da tendência à integração, que tanto obsta a constituição de indivíduos emancipados.

3.3 Educação emancipatória: distanciamento e estranhamento

O distanciamento, na medida em que promove a não identificação, permite que o público desenvolva sua consciência crítica, impedindo o seu “anestesiamento” diante da obra de arte. Rodrigues (2010) aponta que é mais importante significar o real do que experimentá-lo. “Brecht desenvolve a proposta primordial do teatro épico, que é a de narrar os acontecimentos relacionados à realidade, com o objetivo de despertar o senso crítico no espectador diante das cenas apresentadas” (RODRIGUES, 2010, p. 51). O estranhamento é uma teoria formulada por Bertolt Brecht e bastante reconhecida por Adorno, apesar deste realizar algumas críticas à Brecht, a respeito de suas intenções políticas, as quais muitas vezes permeavam suas obras.

Essa teoria consiste em interromper a representação de uma situação para evitar que os espectadores se identifiquem com os problemas experimentados pelos personagens: a interrupção deveria provocar um estranhamento da situação, forçando, dessa maneira, os espectadores a refletirem sobre as questões apresentadas (FRANCO, 2007, p. 63).

O teatro épico de Brecht buscava uma participação efetiva dos espectadores na peça, evitando que estes se identificassem com os personagens e assim perdessem sua postura crítica. A compreensão da peça passava fundamentalmente pela não identificação do público com a peça.

Não mais era permitido ao espectador que, de boa fé, se identificasse com as personagens e se abandonasse acriticamente às emoções (das quais não retirava nenhuma consequência de ordem prática). A

representação submetia os sujeitos e os procedimentos a um processo de distanciamento'. O distanciamento era indispensável para que a peça fosse compreendida. O *indiscutível* renuncia facilmente e sobretudo ao entendimento (BORIE; ROUGEMONT; SCHERER, 2004, p. 469).

De acordo com Adorno (2006), as peças de Brecht põem em marcha os processos de pensamento dos sujeitos, ao não dizerem imediatamente os seus significados. O estranhamento caminha no mesmo sentido, pois ele leva os indivíduos à reflexão sobre o objeto que lhes é apresentado. Na formação, o estranhamento gera um distanciamento em relação à sociedade, processo esse que é fundamental à emancipação da consciência. O estranhamento só é assegurado pela autonomia da arte sobre a sociedade, pois, a sociedade é dominada pela racionalidade técnica e na medida em que a arte não se envolve com os ditames sociais, ela preserva sua essência artística. Isso garante a sua estranheza em relação ao que é comum no meio social.

A autonomia permite à arte configurar aquilo que a ideologia recalca: ela provoca no fruidor uma espécie de falta de ar, de perda momentânea de flego, de impossibilidade de continuar a se nutrir da matéria que a atmosfera cultural oferece a ele (FRANCO, 2007, p. 64).

Segundo Franco (2007), a autonomia da obra permite configurar aquilo que a realidade recalca, ou seja, aquilo que é diferente, o outro, aquilo que sistema do mundo administrado reprime. A experiência estética, portanto, é a experiência com o dissemelhante, o que é diferente do que comumente se conhece nas relações cotidianas. Adorno (1995) entende a aptidão à experiência como algo essencial para a emancipação da consciência, mas existe uma aversão àquilo que poderia fomentar a autonomia da consciência, pois os indivíduos estão habituados a entes culturais previamente aprovados, tudo que escapa a esta regra, gera um imediato desconforto.

O estranhamento constitui uma nova experiência, uma tomada de consciência a partir da abertura a uma forma de saber que exige do sujeito a utilização de sua imaginação e de sua sensibilidade e, principalmente, não o leva à adaptação e à identificação. Essa característica da arte, associada ao seu compromisso com a relação entre conteúdo e forma, ajuda a compor os fundamentos da educação emancipatória.

3.4 Educação emancipatória: relação entre conteúdo e forma

O rigor do artista aliado à perícia técnica possibilita que ele permaneça fiel à ideia inicial da obra de arte. Na docência, o professor artista é comprometido com o processo

emancipatório, assim, deve primar pela ideia inicial do seu ofício: a humanização. Além disso, a experiência estética, a ciência e a emancipação, são expressões de um processo de humanização. Adorno expressa sobre isso ao se tratar da obra de Valéry:

O paradoxo em torno do qual se organiza a obra de Valéry, um paradoxo que se anuncia também em diversas passagens do livro sobre Degas, é precisamente o que o homem como um todo, e toda a humanidade, estão presentes em cada expressão artística e em cada conhecimento científico [...] (ADORNO, 2003, p. 155).

Assim, a humanização passa pela emancipação e este deve ser o propósito máximo da educação. Esse objetivo é alcançado na medida em que o professor dispõe de uma metodologia adequada e rigorosa. Além disso, todas as etapas do ensino devem estar profundamente articuladas filosoficamente, pois o método de ensino também demanda uma perspectiva filosófica.

A docência necessita de uma perspectiva filosófica clara e bem constituída, que apresente uma boa relação entre conteúdo e forma. No aforismo *Moral e estilo*, Adorno (1993, p. 88) reflete sobre a importância da forma para um escritor, no que concerne à capacidade deste em transmitir aos leitores o conteúdo da obra a partir de uma escrita bem constituída. Assim, uma escrita sem coerência e sem cuidados em relação a sua forma, não comunica seu conteúdo, mas dá aos leitores a oportunidade de simplesmente interpretar o texto de acordo com suas próprias ideias. Isso impede qualquer abstração e conseqüentemente obsta a compreensão do conteúdo da obra.

A expressão vaga permite àquele que a houve representar-se aproximadamente o que lhe convém e que ele de todo modo já tem em mente. A rigorosa impõe uma compreensão inequívoca, um esforço conceitual, do qual as pessoas perderam deliberadamente o hábito, exigindo delas diante de todo conteúdo a suspensão dos juízos habituais e, deste modo, um certo afastamento, a que elas resistem violentamente (ADORNO, 1993, p. 88).

Uma boa compreensão do conteúdo depende de um rigoroso trabalho aplicado na forma. As linguagens simplificadas e sem consistência evidenciam o momento do pensamento que se encontra do mesmo modo. Portanto, ao pensar a educação, ou mesmo a perspectiva filosófica que a envolve, é fundamental que as reflexões sejam sólidas e se manifestem também consolidadas. O método educacional não pode ser pensado de modo frouxo, pois, as ações propostas pelo método se tornariam também frouxas e

inconsistentes. As reflexões sobre a educação suscitadas pelo professor devem ser expressas (materializadas na prática) com segurança, pois, a confusão na exteriorização de uma ideia corresponde do mesmo modo às incertezas do pensamento.

O professor artista deve compreender a importância dos conhecimentos técnicos, da tradição e de todos os elementos que o auxiliem na sua prática de ensino. Assim é o artista que, como destaca Petry (2015), ao desenvolver seu trabalho também precisa do domínio técnico, dos materiais e do conhecimento sobre a obra. Estes são os meios pelos quais o artista consegue desenvolver as etapas da criação da obra, sem se desviar-se do seu conteúdo interno. De modo similar, o professor também necessita do domínio técnico para que possa desempenhar sua função de levar o aluno à emancipação e à humanização.

3.5 Educação emancipatória: liberdade

Um elemento essencial na arte é a liberdade, a mesma que deveria caracterizar a consciência humana, mas é obstada a toda momento pela pressão social. A liberdade corresponde à emancipação discutida por Kant, ou seja, a maioria intelectual. Para fazer uso de sua liberdade, há de se ter uma formação intelectual que torne possível ao indivíduo fazer uso de sua razão.

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento (KANT, 1783, p. 1).

O esclarecimento tem como base uma formação intelectual que possibilite ao indivíduo resistir a qualquer imposição que não seja aquela originada ou aceita pela sua vontade e consciência. Contudo, a “fraqueza do eu” condiz com a menoridade intelectual, que caracteriza os indivíduos incapazes de servir-se de sua própria razão. Nessa perspectiva, o conjunto ideológico e material, gera a menoridade intelectual, principalmente nas imposições heterônomas, as quais são destinadas ao sujeito desde a mais tenra idade, até mesmo com o auxílio da educação, no momento em que esta age de acordo com o princípio da adaptação. Portanto, em meio a estas condições, a formação para a autonomia e a liberdade são obstadas constantemente.

No plano social, impera o princípio da identificação, a qual destitui as qualidades da arte ao impor sobre esta o dever de ser facilmente compreendida pelos seus contempladores. Além disso, essa mesma lógica, fruto da razão instrumental, corrobora a regressão da consciência, pois, na tentativa de gerar sempre a semelhança entre sujeito e objeto, acaba por evitar que as pessoas adquiram uma intuição verdadeira sobre o mundo. Conseqüentemente, como destacado por Adorno (1995), a experiência enquanto via de emancipação é obstada e, portanto, nega aos homens a aptidão à experiência.

A obra de arte possui seu potencial formativo na medida em que possibilita a retomada da experiência genuína pelos sujeitos. Ademais, a obra se apresenta enquanto parâmetro de formação, pois remete a mesma liberdade da qual os indivíduos alcançariam na emancipação. Ao adotar a arte enquanto construção e expressão de liberdade e, portanto, de emancipação, o professor artista deve prezar pelos princípios de liberdade e autonomia também do aluno.

Primeiramente, a liberdade é para a arte a sua essência, logo, a obra não possui “senhores”, aos quais deve a submissão de suas finalidades, pois, tal como pontua Franco (2007), a arte é fruto de um trabalho não exigido socialmente, o que a permite não compactuar com o mundo e com as pessoas. Isso lhe garante liberdade em relação à sociedade. A liberdade da arte se manifesta na sua leveza, na sua despreocupação em agradar e ser aceita, na sua abertura ao diferente e na capacidade de expressar o mundo de maneira antitética a ele. Ao se opor à lógica dominadora do mundo capitalista, a arte congrega a utopia, ou seja, a possibilidade de um mundo em que o homem capte o real mediado pela sensibilidade e, assim, desenvolva sua aptidão ao esclarecimento a serviço da emancipação.

Nesse sentido, Adorno (2001) destaca a trivialidade da arte, expressa no fato desta ser alegre e sem preocupação com sua recepção, assim, a arte é alegre porque, de alguma forma, é fonte de prazer aos homens. Essa condição lhe permite existir em meio a uma realidade, a qual a própria arte contradiz e originalmente se opõe. Portanto, a arte é uma expressão de liberdade no seio da não liberdade.

Desviar-se dos padrões e imposições sociais é simplesmente uma manifestação da autonomia da obra, que não depende de alguma aprovação coletiva para existir. Apesar disso, as repressões sobre as manifestações artísticas são frequentes, não só no passado, mas, sobretudo, na atualidade. Ultimamente, no Brasil, houve um caso de forte repressão sobre a arte, mais especificamente sobre a exposição *Queermuseu – Cartografias da*

*Diferença na Arte Brasileira*², em Porto Alegre. A exposição trazia como tema as lutas LGBT, questões de gêneros e também tratava da diversidade sexual; entretanto, houve um forte movimento de repressão às obras ali apresentadas, sob o pretexto de que elas cultuavam a zoofilia e a pedofilia, além de desrespeitarem os símbolos religiosos. A exposição teve que ser cancelada, em meio aos pedidos de desculpas publicados pelo Santander Cultural às pessoas que se acreditavam ofendidas com todo esse cenário. Obviamente, a exposição não faz apologia à pedofilia e muito menos à zoofilia, tal como acreditam os grupos conservadores e os agitadores políticos oportunistas. Na verdade, o papel das obras em exposição era simplesmente colocar em pauta um tema tão atual e tão fundamental, na perspectiva de elevar a condição humana, porém, o resultado foi extremamente antagônico ao propósito original da exposição.

A situação brevemente relatada exemplifica os limites impostos sobre arte. Apesar de todo “o progresso”, alcançado em pleno século XXI, a obra de arte é sempre um espanto, sujeita à críticas, repressões e violências. O que está evidente em meio a essa compreensão falaciosa da exposição – e da arte – é a falsa projeção, ou melhor, a mentalidade paranoica, que há muito tempo é criticada por Adorno e Horkheimer; para eles, “a paranoia é a sombra do conhecimento” (1985, p. 161).

A paranoia e a falsa projeção configuram a sombra do esclarecimento por determinar o espírito do fascismo, que não tolera nada que transcenda aos limites impostos pela ilusão coletiva, que na verdade busca ferozmente a autoconservação. Portanto, na falsa projeção se fortalece um sistema autoritário e conivente com a barbárie do fascismo.

A tendência à falsa projeção é tão fatalmente inerente ao espírito que ela, esquema isolado da autoconservação, ameaça dominar tudo que vai além dela: a cultura. A falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura; a paranoia é o sintoma do indivíduo semicultivado. Para ele, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhes a culpa que, na verdade, é da ‘sociedade que o exclui do espírito e da experiência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 161).

² MENDONÇA, H. *Queermuseu: O dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo*. 13 Set 2017. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html >. Acesso em: 03 Jan 2018.

POROGER, F. A. *Queermuseu e o falso liberalismo de Kim Kataguirí*. 14 Set 2017. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/cultura/queermuseu-e-o-falso-liberalismo-de-kim-kataguiri> >. Acesso em: 03 Jan 2018.

O texto acima, um pequeno segmento presente na *Dialética do Esclarecimento*, é bastante elucidativo e simultaneamente complexo. Apresenta, dentre outras reflexões, a questão da falsa projeção; a qual é fundamental para a compreensão da limitação que se impõe aos indivíduos em meio à sociedade administrada. Primeiramente, a falsa projeção é posta como usurpador da liberdade e da cultura, pois, submete aos sujeitos uma forma de compreender a realidade baseada numa maneira sistemática e totalitária, cujo principal interesse é a autoconservação. Os padrões são falsas projeções; uma visão paranoica que não permite uma abertura às experiências diferentes e prega uma violenta aversão sobre estas.

Dessa forma, tudo aquilo que é diferente – embora existente -, ou seja, ultrapassa os limites do sistema alucinatório da falsa projeção, é reprimido. Não há uma experiência real na relação entre o sujeito e as coisas que lhes são exteriores, pois, este não se abre às novas formas de saber. Tudo fica preso numa projeção irreal da realidade, creditado como se fosse um saber verdadeiro, mas que é mera ideologia. O espírito totalitário da falsa projeção é a aversão a tudo aquilo que transcende ao seu sistema alucinatório. O que não se enquadra é recalcado, o que é diferente é reprimido. O reino da liberdade é estar fora “da caixa” da falsa projeção. A liberdade da arte, como também do indivíduo, consiste numa transcendência em relação ao sistema padronizado da sociedade administrada.

A essência da sociedade administrada e da falsa projeção é a conversão da racionalidade humana em um instrumento de adaptação e de autoconservação, isto é, a racionalidade técnica. Adorno e Horkheimer (1985) esclarecem que a falsa projeção é a característica do semiformado. Dessa forma, as experiências que poderiam fomentar a sua emancipação, não são só negadas no plano social, como também são hostilizados pelo próprio indivíduo. Como pontua Adorno (2006), o sujeito verdadeiramente forte é aquele que consegue transcender a si mesmo e à sociedade e, posteriormente voltar a si sob uma nova consciência. Dessa forma, o indivíduo semiformado não consegue – ou não se permite – realizar este movimento de transcendência, já que se apega ao que é conhecido e de fácil compreensão.

A arte não escapa dessa lógica, pois, somente possui direito à existência no sistema em que impera a racionalidade instrumental aquelas manifestações artísticas que são facilmente compreendidas pelos indivíduos. Portanto, o princípio comumente apresentado é sempre a semelhança. No meio musical, por exemplo, Adorno (1994) destaca que a música popular, em oposição à música séria, tende à standardização. Logo, as produções assemelham-se e seguem padrões específicos.

Um julgamento claro no que concerne à relação entre a música séria e música popular só pode ser alcançada prestando-se estrita atenção à característica fundamental da música popular: a estandardização. Toda a estrutura da música popular é estandardizada, mesmo quando busca-se desviar disso (ADORNO, 1994, p. 116).

Assim, a música, para ser aceita, busca sempre a simplicidade na sua estrutura com interesse na identificação imediata com o sujeito. Por isso a arte que não segue tais princípios é reprimida no meio social. A constituição da experiência a partir do que é dissemelhante muitas vezes causa um determinado desconforto nas pessoas, porque devem sair do conforto consequente de sua estagnação. Adorno (1995, p. 150) pontua que, “essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua ‘orientação existencial’ [...]”.

O diferente refere-se à experiência originada a partir de algo que está fora da lógica na qual o sujeito está envolvido. Sua consciência está permeada pelo espírito da adaptação, para o semiformado, as novas experiências – as quais poderiam promover a emancipação – parecem distantes dele e de sua compreensão. Logo, ele rejeita e não se abre ao desconhecido. “Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas” (ADORNO, 1995, p. 150).

Portanto, por sentir-se excluído dos bens culturais que de alguma forma não correspondem aos limites do que está acostumado, o indivíduo semiformado resiste ao que lhe é estranho. Contudo, esse “outro”, que não segue o princípio da semelhança e da identificação imediata, poderia fomentar, na sua consciência, uma abertura para a alteridade e, portanto, para a aptidão à experiência, o que poderia levar o indivíduo à transcendência em relação à sociedade administrada.

A arte tem essa natureza, ou seja, compõe esse “outro” que é recalcado no mundo e que levaria o sujeito à novas experiências intelectuais. A arte é autônoma e, portanto, liberta da dominação existente no plano social. Por manter essa liberdade, também preserva a face de uma liberdade negada à sociedade. Nesse sentido, Adorno (2006, p. 255) expressa que, “Uma sociedade libertada situar-se-ia além da irracionalidade dos seus *faux frais* e além da racionalidade fim-meio da utilidade. Isso cifra-se na arte e constitui o seu detonador social”. Assim, a liberdade humana se constitui verdadeiramente somente na superação da racionalidade técnica, o que possibilitaria aos indivíduos estabelecer uma racionalidade que contemplasse a verdadeira liberdade humana, a qual consiste na evolução de todas as

faculdades humanas. Mediante isso, chegaríamos ao “homem completo”, aquele que foi discutido por Adorno (2003) em *O artista como representante*.

O artista é o homem completo, aquele capaz de fazer uso de todas as faculdades do conhecimento, no entanto, em meio à lógica da razão instrumental, o que temos é um sujeito unilateral, que transformou o desejo do domínio da natureza externa e interna em um imperativo da razão.

A arte é autônoma em relação ao mundo administrado e sua autonomia lhe garante escapar à lógica totalitária da falsa projeção. Assim, as experiências que são vetadas às pessoas em meio à sociedade, podem ser contempladas através da relação do sujeito com a arte. Essa aproximação à arte não está livre de um determinado constrangimento inicial, representado pelo estranhamento que o indivíduo vai sofrer ao ter contato com o novo e com o enigmático da obra. Isso, porque o “novo” na arte, como reflete Danner (2008), consiste em uma face abstrata, aquilo que não se realizou, que não foi dito, mas também uma promessa, algo que está “para acontecer”. O novo da arte refere-se à experiência singular, uma nova relação, já que em meio a cultura da semelhança, tudo já foi dito e repetido.

No capitalismo, não há espaço para uma experiência singular, nova. Para Adorno, o que caracteriza a obra de arte em sua singularidade é a concretude da relação entre o sujeito e o objeto, pois, segundo ele, a obra de arte parece acabar com o processo de afastamento, de separação entre o sujeito e o objeto, que é próprio do capitalismo. Essa aproximação entre sujeito e objeto é o que caracteriza a expressão na obra de arte. O que é surpreendente em Adorno é a sua afirmação de que a obra de arte não afirma alguma coisa; ela não é um veículo utilizado para comunicar uma mensagem. Ela significa, antes de tudo, a proximidade entre o sujeito e o objeto, de modo que o sujeito passa a fazer parte do objeto (DANNER, 2008, p. 9).

O fato da obra não se propor a afirmar algo, ou comunicar imediatamente o conteúdo, corresponde à sua natureza enigmática. O enigma que constitui a arte não deve ser compreendido, mas sim experimentado, o que só ocorre através de uma relação mimética do sujeito com o objeto artístico. Para Adorno (2006, p. 68), “a arte é refúgio do comportamento mimético”. A partir da mimese, o sujeito se abre ao objeto, se assemelha a este na tentativa de compreender sua natureza, dessa maneira, “o sujeito é levado a imitar o que é diferente de tudo aquilo que ele espera. Isso é totalmente contrário daquilo que acontece na indústria cultural” (DANNER, 2008, p. 10). A citação de Danner também reflete acerca da indústria cultural, devido ao fato de que ela é completamente antagônica à

arte, pois, enquanto a obra de arte envolve o novo e o outro, a indústria cultural utiliza padrões repetidos e estandardizados.

A educação emancipatória ao se aproximar da lógica do trabalho artístico, opõe-se à indústria cultural, que massifica seus produtos e trabalha com esquemas pré-estabelecidos. Nesses termos ela também se caracteriza por uma nova relação entre o professor e o aluno, o qual, investido de sua autonomia, não se submete ao autoritarismo do professor.

3.6 Educação emancipatória: autoridade

Um dos textos de Adorno que contribui para pensarmos a questão da autoridade do professor – e até mesmo a visão acerca deste, que passa a ser compreendida enquanto autoritarismo – é o *Tabus acerca do magistério*, presente no livro *Educação emancipação*. Nas suas reflexões, Adorno compreende a figura disciplinadora do professor enquanto um dos principais tabus acerca do magistério. Os tabus, conforme pontua Adorno (1995), embora não possuam uma base real, acabam por gerar uma grande influência nas relações materiais. No tocante à docência, os tabus que envolvem essa profissão acabam por resultar numa imagem negativa do professor, o que interfere no cotidiano do seu ofício.

No texto em questão, Adorno (1995) expressa que a antipatia em relação à carreira no magistério têm motivos reais, tal como a imagem de uma profissão de fome – é importante destacar que Adorno relata sobre a realidade da Alemanha no momento em que viveu –, referindo-se aos baixos salários dos professores. Há outras razões, mas, como expressa o pensador alemão, estas são tão óbvias que não é necessário tentar evidenciá-las. O que pretende expor Adorno, de fato, são os motivos subjetivos e inconscientes que geram a aversão à profissão do professor.

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido de sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (ADORNO, 1995, p. 98).

Na citação, Adorno refere-se a antipatia em relação ao magistério por parte dos universitários que seguirão a carreira do magistério. Eles sentem-se inseguros em relação ao ofício de professor, não só por questões materiais, mas por preconceitos psicológicos em relação à profissão. Além disso, não se trata apenas de uma aversão existente nos universitários, mas nos professores e demais grupos sociais. No segmento acima, Adorno aponta que há nas crianças um certo receio acerca de seus professores, na medida em que estes representam uma interdição psíquica, imposta sem que haja esclarecimento por parte dos alunos.

Essa situação está vinculada à imagem do professor enquanto aquele que impõe autoritariamente os limites que o aluno deve seguir. Há um aspecto opressivo nesse contexto, principalmente na figura do docente. Se considerarmos a atividade educativa somente nesse aspecto, o professor seria o agente responsável pela adaptação dos alunos à sociedade administrada, logo, não faria parte de uma educação emancipatória, mas sim, para a semiformação.

Outro exemplo citado por Adorno (1995, p. 98) é o caso dos termos degradantes utilizados para designar o professor. *Pauker* é o mais popular em alemão e seu significado é “aquele que ensina com a palmatória, aquele que treina soldados a marchar pela batida dos tambores”. Esses termos atribuem uma concepção errônea ao professor, vinculada à punição.

Adorno também destaca a existência de um imaginário em que o professor não possui seriedade, sobretudo se compararmos com outras profissões, tais como os médicos e advogados. A seriedade do profissional é fundamental em qualquer profissão, pois, remete à qualificação. Apesar de investir muito em sua formação, o professor dificilmente abandona a imagem de alguém que cuida e pune. Essa ideia não está muito distante da visão falaciosa da escola enquanto um “depósito de crianças”. Isso ocorre principalmente nas séries iniciais, ou nos primeiros anos do ensino fundamental. Já o professor universitário, este possui um prestígio inabalável.

De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo (ADORNO, 1995, p. 99).

A atividade docente, quanto mais ligada à infância mais é menosprezada. No outro extremo, o ensino superior reveste o docente de uma postura de autoridade, de alguém que

possui uma qualificação específica e assim é respeitado profissionalmente. Contudo, há uma consideração importante a ser realizada: a infância. Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental exercem suas atividades com crianças, do outro lado, o docente universitário exerce sua autoridade sobre alunos mais velhos, ou seja, adultos. Portanto, o professor universitário exerce algum poder sobre as pessoas de mais idade, diferente do professor em outros níveis, cuja autoridade ocorre sobre jovens e crianças. O que está em discussão é o poder e a autoridade exercida pelo docente, esta reflexão envolve a relação entre poder e conhecimento.

Para se compreender as raízes do desprezo ao professor, Adorno (1995) recorre à história. Segundo ele, o professor é herdeiro do escriba, cujo ofício remete a uma figura subalterna, encarregada de copiar textos e atividades semelhantes. O escriba, apesar de possuir um grande nível de conhecimento, não possuía nenhum nível de poder. Portanto há uma cisão entre poder e saber.

[...] Como já assinalai, o menosprezo de que é alvo tem raízes feudais e precisa ser fundamentado a partir da Idade Média e do início do renascimento; como, por exemplo, na “Canção dos Nibelungos”, onde se expressa o desprezo de Hagen, que considera o capelão um débil, justamente aquele capelão que a seguir escaparia com vida (ADORNO, 1995, p. 101).

Os cavaleiros feudais, conforme pontua Adorno, também possuíam uma formação que passava pelos livros, contudo, há um contexto diferente na sua função, uma peculiaridade que os distingue dos escribas. Eles possuem, com legitimidade, o poder real imperante na sociedade adaptada: a força física. Esta pode vir à tona nos momentos mais extremos e trata-se da violência necessária e legitimada socialmente. Os cavaleiros feudais também integravam a nobreza e sua função vinculava-se à defesa do feudo. Adorno também cita a Antiguidade Clássica, onde os escravos mais estudados eram designados professores. O que se conclui é que “o intelecto encontrava-se separado da força física” (ADORNO, 1995, p. 102).

Essas reflexões esclarecem a relação entre poder, autoridade e conhecimento. A autoridade está vinculada ao poder exercido sobre os demais, seja pela possibilidade de gerar consenso ou até mesmo a coerção. Estas são, na verdade, duas forças atuantes na sociedade adaptada, importantes na medida em que integram os sujeitos ao seu meio, seja através da imposição heterônoma de normas e valores ou através da coerção mediante a força física. A autoridade do professor ocorre no ambiente educativo e se desenvolve sobre

as crianças, isso os diferencia de profissões como a dos advogados, dos médicos e dos policiais.

[...] os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado (ADORNO, 1995, p. 103).

O poder do professor se limita aos muros da escola, além disso, reproduz um sistema normativo que é exterior ao âmbito educativo. Há um outro tabu nessa relação de poder, expresso na imagem do professor enquanto aquele que castiga o mais fraco, o que não parece um jogo limpo. Adorno (1995) esclarece e enfatiza a questão disciplinar enquanto um dos principais tabus acerca do magistério. Na essência dessa imagem depreciativa do professor está a figura de um homem mais forte que castiga o mais fraco. Essa percepção do professor permanece mesmo na inexistência desses atos.

Portanto, há no docente uma imagem disciplinadora e autoritária, uma questão de poder que insiste em suprimir qualquer tipo de ação que foge aos “padrões” normativos estabelecidos. Essa situação, de certa forma, é existente no meio social e ocorre através do consenso e da coerção. Estes são elementos essenciais na sociedade adaptada.

3.7 Sociedade emancipada: formação para a humanização

Há um embate entre sociedade emancipada e sociedade adaptada. O menosprezo pelo ofício de professor é a manifestação sintomática de um meio que despreza o conhecimento e enaltece a força e o poder proveniente desta. A função disciplinadora destinada ao docente faz valer a ideia de que a escola contribui para a semiformação, na medida em que busca integrar os alunos à sociedade.

A atividade docente deve buscar o contrário, ou seja, resistir a tendência à integração. Isso é possível mediante uma prática educativa emancipatória e que leve os indivíduos à emancipação. A construção da própria humanidade se constitui na emancipação, já que a formação de indivíduos plenos corresponde à verdadeira liberdade humana. Em meio a sociedade industrial e a todo o conjunto formado pela racionalidade técnica, o anseio por esclarecimento não teve uma resposta. Cohn (1994) ao expressar sobre Adorno e a Teoria Crítica da sociedade, aponta para uma preocupação básica do filósofo alemão, presente principalmente na obra *Minima Moralia*: como viver uma vida verdadeira num mundo falso? Essa questão norteia o pensamento de Adorno. Tal temática

também leva a questionar se os homens são também verdadeiros? A “vida prejudicada” – termo utilizado por Adorno – representa esse contexto de falsidade do mundo e dos homens. A constituição de um mundo verdadeiro e de homens verdadeiros é possível mediante uma formação para a liberdade e para a autonomia. Portanto, “verdade, liberdade, felicidade, condições e capacidades para realizá-las. Eis o terreno no qual se move o pensamento de Adorno” (COHN, 1994, p. 7).

O esclarecimento tinha como condição levar os homens à autonomia, além disso, conforme esclarece Ambrosini (2012) no seu artigo *Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica*, a ideia da emancipação humana está presente em toda a história da filosofia. No seu trabalho, ele limita essa discussão selecionando alguns dentre tantos pensadores que discutem acerca da emancipação.

Dentre os autores selecionados por Ambrosini (2012) para compor as reflexões presentes no artigo, Immanuel Kant é um dos principais, devido ao seu texto *Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?* O qual discute a maioridade e a menoridade intelectual. Tais ideias são fundamentais na medida em que Adorno faz uso da concepção kantiana do esclarecimento.

No pensamento contemporâneo o filósofo Theodor Adorno retoma a proposta kantiana de emancipação através do esclarecimento. Esse pensador, também com forte influência marxista, proclama a necessidade de se resgatar o que Kant argumentou sobre o esclarecimento. Segundo ele, é fundamental ter em vista que a construção de um sujeito racional e livre é condição de possibilidade de uma sociedade democrática (AMBROSINI, 2012, p. 8).

Assim, a pretensão de Kant sobre o esclarecimento condiz com a concepção de formação para a autonomia defendida por Adorno. Apesar das vitórias do pensamento iluminista nos embates intelectuais que moldaram o pensamento moderno, o esclarecimento não se efetivou. A razão desse processo é a submissão da razão às demandas econômicas, que tornaram o êxito material o fim supremo da racionalidade. Tendo em vista a tentativa de resgate do esclarecimento, segundo Cohn (1995), Adorno e a Teoria Crítica da Sociedade elaboram uma crítica do iluminismo com o objetivo de cobrar a realização dos seus princípios de liberdade e de autonomia.

Dessa maneira, a razão que se constituiu não emancipou a humanidade, mas fomentou a fragmentação da ciência e a coisificação da realidade, conseqüente do erro epistemológico originado pela separação entre sujeito e objeto (AMBROSINI, 2012). A

racionalidade serve a dominação, não só da natureza, mas dos homens sobre os seus semelhantes. Assim, é uma razão desumana, pois é puramente técnica e instrumental e não emancipatória.

A desumanidade da racionalidade técnica também é presente no momento em que fomenta a regressão da consciência, esta é consequente da fragmentação das qualidades humanas. Esse processo ocorre por meio da autolimitação do indivíduo perante o existente e é fomentado pela tendência à adaptação e pela pressão que a sociedade administrada exerce sobre os sujeitos, na tentativa de integrá-los ao seu sistema. Por esta razão, é fundamental que a educação promova a superação crítica da sociedade administrada, fomentando nos alunos a resistência ante as determinações sociais; essa só é possível mediante a capacidade de autorreflexão. Portanto, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

A emancipação não está desvinculada da humanização, pois, humanizar é cumprir o principal objetivo destinado por Adorno à educação: a exigência de que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1995). A barbárie ocorreu apesar de todo o esclarecimento, ou seja, não houve nas pessoas a capacidade de apresentar o mínimo de sensibilidade por todo o sofrimento ocorrido. Não existiu também, a capacidade de autorreflexão crítica, não só nos envolvidos no processo, mas todos aqueles que estavam coniventes com todo o terror que estava acontecendo.

A barbárie sempre pode vir à tona, trata-se na verdade de uma tendência imperativa existente no seio da sociedade administrada. Segundo Adorno (1995), a pouca consciência das exigências e das questões imposta por Auschwitz à reflexão, já constitui um sintoma de que isso possa ocorrer novamente, a depender do estado de consciência das pessoas.

Dessa maneira, a exigência de que a barbárie não ocorra leva a necessidade de que a educação promova no indivíduo a constituição de uma consciência verdadeira. Essa é a concepção inicial de Adorno (1995, p. 141) sobre a educação. A consciência verdadeira é antagônica à regressão da consciência, momento em que ela é tomada pela semiformação. Um dos problemas da semiformação é a falsa projeção lançada à realidade. Além disso, Adorno e Horkheimer (1985) apontam que a falsa projeção e a paranoia são os sintomas do sujeito semiformado.

Na essência da paranoia está o medo do desconhecido, do novo e das experiências autênticas, portanto, a falsa projeção é a incapacidade de se abrir ao diferente. Assim, o que compõe o sistema paranoico é a tendência para a autoconservação. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), a falsa projeção lança significado a tudo aquilo que a experiência

não alcança, ao mesmo tempo em que destina-lhe a culpa por uma exclusão gerada pela própria sociedade.

Portanto, a realidade da sociedade é falsa, nesta predomina uma projeção paranoica do mundo que tende a padronizar as relações e a existência. Assim, tudo que é diferente é excluído e, por vezes, atacado. Isso expressa o quão totalitário é o sistema da sociedade administrada. É nesse contexto patológico que se estabelece o fascismo e a barbárie.

O problema é que as pessoas não estão aptas à experiência, só o que se permitem conhecer é o que está predeterminado pela sociedade, qualquer coisa que se diferencia do que está posto gera rapidamente um clima de hostilidade nos indivíduos. Logo, não há abertura ao diferente, o que poderia trazer, aos indivíduos, novas percepções da realidade e, dessa forma, quebrar as barreiras alienantes do sistema paranoico, ou seja, do mundo falso.

Segundo Gagnebin (2006), as reflexões estéticas de Adorno apontam para a possibilidade de renovação do pensamento através do embate com aquilo que não foi pensado, o confronto com algo que gere ameaça ao pensamento, mas que ao mesmo tempo o estimule. Em suma, uma abertura da consciência para algo que lhe é estranho, que não lhe pertence, que seja estrangeiro, mas que possibilite novos sentidos, novas ideias. Isso é fundamental porque acolhe o diferente em sua estranheza e não promove o ódio contra este.

De toda forma, a educação numa perspectiva emancipatória não abandona, em momento algum, a pretensão de humanizar, principalmente porque combate um sistema cujo resultado é o mais desumano dos acontecimentos: a barbárie. Isso só é possível no desenvolvimento da autorreflexão crítica do sujeito.

É fundamental, portanto, que o professor jamais abandone a postura crítica frente a ideologia imperante na sociedade administrada e fomente nos alunos a capacidade de se abrir ao que é estranho, pois assim tornam-se aptos à experiência e à transcendência. O professor enquanto artista, mantém sua obra livre das influências regressivas presentes no exterior e preocupa-se mais com os valores internos do seu objeto/aluno. Isso revela a importância de que o professor também esteja emancipado em relação à sociedade. Adorno (2003) discute a posição do artista assumida por Valéry. Para o artista francês, não é relevante a ideia de que o artista deve estar isolado, alienado em relação a irracionalidade que impera no mundo. Na verdade, o artista conhece perfeitamente o que está acontecendo, porém, compreende precisamente a contradição entre o trabalho artístico e as condições sociais de produção.

Na concepção de Valéry, o artista representa um tipo muito antigo, um perfil que sobreviveu às transformações nas relações de trabalho. O artista é um tipo de artesão, cada vez mais inexistente, que possui métodos variados e específicos de trabalho (ADORNO, 2003). Nesse contexto, o artesão não se refere ao mesmo perfil utilizado por Comenius, o qual representa um profissional que se restringe ao domínio da técnica e de uma razão operacional. O artesão, segundo a ideia apresentada por Valéry, é aquele que domina a habilidade manual do seu ofício, mas sem dissociá-lo de seu intelecto e de sua sensibilidade. O professor artista também possui formas específicas de atuação, desenvolve suas atividades de uma maneira diferente do ritmo imposto pelas exigências do mundo do trabalho e preocupa-se mais com o desenvolvimento interior do seu objeto do que com as imposições exteriores.

A liberdade do professor lhe permite transcender as exigências do mundo administrado, tal liberdade reflete na formação dos alunos. Assim, o artista também goza de autonomia em relação ao mundo administrado, tal autonomia permite a arte escapar da lógica imposta pela indústria cultural. Logo, a liberdade da obra é parâmetro de liberdade para o sujeito, pois permite uma relação direta com elementos essenciais à sua formação, porém, negados pelo sistema da sociedade administrada. Do mesmo modo, o professor artista é emancipado em relação a ideologia regressiva e seu aluno, tal como a arte, é autônomo e, portanto, radicado em sua própria consciência.

CONCLUSÃO

Esse trabalho abordou o ofício do professor sob uma perspectiva emancipatória, cuja amplitude e complexidade facilmente extrapolam os limites deste singelo texto e, sobretudo, os limites intelectuais de seu autor. Contudo, o desejo inicial da pesquisa revela a necessidade de compreender a profissão docente dentro do pensamento do filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno, haja vista a grandiosidade do seu pensamento no que concerne à crítica e resistência frente às condições ideológicas que compõe o conjunto social.

A profundidade das análises realizadas por Adorno possibilita desvelar as relações de dominação e regressão que estão além do conjunto material da sociedade, pois englobam o substrato epistemológico que compõe a sociedade administrada: a racionalidade técnica. Assim, há “nos bastidores” da regressão, uma crise da razão, que abandonou a pretensão de emancipar os indivíduos e se converteu em um instrumento a trabalho da lógica econômica.

A consequência do predomínio da razão instrumental é a transformação da razão em um instrumento de dominação e adaptação do homem ao mundo. Para se adaptar, os sujeitos destituem-se de sua individualidade para se integrar ao meio social, o resultado disso é a autolimitação frente à existência. A consciência dos sujeitos está imersa em meio às determinações originadas pela sociedade administrada, as quais impulsionam sempre a necessidade de enfraquecimento da consciência individual em proveito das demandas exteriores. Por essa razão, a educação não deve se submeter às demandas originadas pelo mundo administrado, pois exigem a subordinação dos indivíduos às forças hegemônicas no conjunto social.

A educação, na medida em que busca a emancipação da consciência, não deve subordinar suas finalidades às demandas exteriores, pois dessa forma estaria integrando os indivíduos de acordo com as necessidades impostas pela racionalidade técnica. De modo contrário a esse processo, a educação deve promover a resistência contra as determinações oriundas do mundo exterior. Nisso consiste a educação emancipatória, ou seja, uma educação para a resistência, que proteja os alunos da ideologia imperante na sociedade administrada – da razão instrumental – e se preocupe com o fortalecimento da sua autodeterminação e autonomia. Assim, é possível formar sujeitos emancipados e radicados em sua própria consciência.

Em síntese, a sociedade é fortemente dominada pela racionalidade técnica, cujo fenômeno é rigorosamente discutido e criticado por Theodor W. Adorno. Na medida em que a escola se mantém essencialmente impulsionada (e dependente) do conjunto material e ideológico que compõe o quadro social, ela corrobora para a dominação existente na sociedade. Assim, a submissão da instituição escolar às demandas realizadas pela sociedade reproduz as relações de dominação e regressão da consciência, ao mesmo tempo em que obsta nos indivíduos a capacidade de desenvolver uma consciência verdadeira.

Apesar dos avanços representados pelas ideias comenianas, houve uma abertura da educação às influências externas, sobretudo para as determinações originadas pelas forças produtivas emergentes naquele momento. Isso significou a dependência e a submissão das finalidades educacionais em relação às determinações exteriores; o que não condiz com uma educação emancipatória. O professor, em meio a esse processo, acaba por sujeitar-se às interferências originadas além da escola, as quais acabam por regredir a sua autonomia, ao mesmo tempo em que levam o docente a fazer parte da lógica proposta pela racionalidade instrumental, cuja existência insiste em dissolver a consciência dos indivíduos com o intuito de integrá-los em seu sistema.

O pensamento comeniano revela a necessidade de que a educação acolha as experiências e as influências exteriores enquanto parâmetros para significar as práticas educativas, porém, a educação, numa perspectiva emancipatória, segue um princípio diferente, haja vista que defende a necessidade de crítica e resistência frente à ideologia originada no meio social. Nessas condições, a arte torna-se parâmetro, pois, do mesmo modo em que o sujeito, para preservar sua consciência, deve passar por um processo de distanciamento da sociedade, a obra de arte busca sua autonomia e transcendência sob a sociedade. É dessa forma que arte preserva suas qualidades e assegura, mediante seu conteúdo e forma, a sua verdade interna. Isto posto, tanto a dimensão estética quanto a formativa passam pela resistência e pela preservação da arte e do indivíduo frente as pressões do mundo administrado. Por essa razão, a escola não deve destinar às finalidades do ensino o encargo de formar os indivíduos conforme as exigências da sociedade dominada pela razão instrumental.

O professor em uma educação emancipatória, deve preservar seus alunos da ideologia imperante no mundo administrado, ou melhor, conservar neles a capacidade de autorreflexão crítica, pois, é a partir da autorreflexão que se atinge a autodeterminação. Sujeitos autodeterminados são também emancipados, pois a emancipação condiz com a capacidade individual de guiar-se de acordo com as determinações desenvolvidas pela

própria consciência. Logo, o objetivo do professor deve ser o de formar sujeitos radicados em sua própria consciência. Além disso, aquilo que Adorno determinou como sua concepção inicial sobre a educação, revela a importância de desenvolver no aluno uma consciência verdadeira. Talvez, dessa forma, seja possível combater a falsidade que impera não só na consciência humana, mas também nas relações materiais e sociais existentes.

O professor, na perspectiva de uma educação emancipatória, representa um intelectual consciente do peso que a existência exerce sobre a formação dos indivíduos. Portanto, compreende a importância de que a escola preserve os alunos das pressões da sociedade, visto que, o professor artista sabe que é fundamental se manter livre das determinações exteriores. Esse processo também é realizado pelo artista, pois sabe perfeitamente da contradição entre o trabalho artista e do trabalho industrial. Compreende também as exigências que a arte impõe, condições necessárias para a composição da obra. No mesmo exemplo, o docente conhece a sociedade administrada, sabe que a formação de um sujeito emancipado não condiz com as exigências formativas vindas do meio industrial ou da sociedade administrada, mas sim de uma atividade especial, realizada somente pelo artista.

A partir da mudança nos procedimentos no momento da composição, o artista consegue libertar a obra da regressão. Essa situação apresenta novamente a cisão entre o trabalho do artista e o trabalho industrial. Além disso, o artista possui um modo muito particular de se aproximar de seu objeto, se faz inteiramente instrumento da criação estética. Isso revela a importância da perícia ao artista, ou seja, do conhecimento acerca dos procedimentos necessários para que a ideia inicial da obra seja respeitada em cada etapa de sua criação. O professor enquanto artista também deve priorizar os conhecimentos necessários à capacidade de promover uma educação emancipatória. Isso pressupõe a exigência do método, o qual destaca, por um lado, o aspecto prático da docência, expresso a partir da organização dos materiais e de toda estrutura que possibilite levar o aluno ao contato com um conteúdo verdadeiramente formativo. Por outro lado, o método também remete a uma formação filosófica do professor, ou seja, uma concepção norteadora da prática educativa, que contemple claramente uma visão sólida do aluno, da sociedade e da educação.

Como observamos, o professor artista é um intelectual que combate a lógica propagada pela racionalidade técnica. Por essa razão, ele não está determinado pela sociedade administrada, muito menos imerso na cegueira ideológica imposta pela indústria cultural e pelos demais fenômenos sociais e psicológicos originados pela razão

instrumental. O professor artista é autodeterminado e autônomo, sua consciência desvencilhou-se das amarras ideológicas propagadas pela racionalidade técnica. Essa condição lhe possibilita contemplar saberes que ultrapassam os limites definidos pelo sistema paranoico, sustentado pela necessidade de autoconservação.

A paranoia coletiva, que engloba grande parte das pessoas, é a mais nítida expressão de uma racionalidade que não tolera qualquer experiência que extrapole os limites do já conhecido. Assim, tudo é repetido à exaustão e nada mais possui alguma autenticidade. Contudo, há um erro epistemológico latente em meio a este contexto, pois a existência real impõe constantes desafios intelectuais aos indivíduos, no entanto, num meio dominado pela racionalidade técnica, o mundo real enquanto objeto do conhecimento é descaracterizado de suas qualidades e dominado pelos indivíduos segundo a extensão de seus conhecimentos já adquiridos. Essas condições revelam uma crise da razão, ou seja, da capacidade de conhecer a realidade e elaborar o saber humano. Portanto, a realidade dá lugar ao mundo falso e decreta o fim do entendimento humano. A emancipação e a formação humana ocorrem por meio da experiência, porém, esta é negada à humanidade na medida em que não há mais experiências genuínas entre sujeito e objeto.

Isto posto, é crucial que o professor artista fomente sempre a experiência do aluno em relação ao “outro”, representado pelos elementos que extrapolam ao sistema imperante. O outro conserva a possibilidade de uma experiência direta entre sujeito e objeto e, dessa forma, reestabelece nos indivíduos a capacidade de se abrirem para outras realidades, ou seja, transcenderem aos limites que lhes são impostos e a realizarem novas experiências intelectuais. Assim, o professor artista deve prezar uma educação voltada ao desenvolvimento da sensibilidade, pois, ela constitui uma das mais genuínas formas de compreender e explicar o mundo. Por meio da sensibilidade, o indivíduo experimenta o mundo de um modo não mediado, faz do seu corpo inteiro um instrumento do conhecimento. A sensibilidade reestabelece a aptidão à experiência, fundamental à formação da consciência e, portanto, à emancipação.

O professor enquanto artista, deve adotar uma prática profissional que se estabeleça além da existência comum no meio social. Diferentemente do professor enquanto artífice, o artista compreende a sociedade e suas relações, mas não adota estas experiências enquanto parâmetros para pensar a educação e a formação. O professor artífice traz grandes contribuições à educação, na medida em que estabelece a necessidade de conhecimentos específicos e metodológicos que possibilitem desempenhar uma prática de ensino com mais qualidade. Contudo, o professor artista observa a sociedade sob um olhar

mais crítico, além disso, abandona as pretensões exteriores à escola e enfatiza a preservação e a constituição da consciência do aluno, de acordo com os princípios de autonomia, autodeterminação e autorreflexão crítica.

A preocupação do professor artista deve se dirigir à constituição da individualidade do aluno, o que requer o afastamento do conjunto ideológico que compõe o mundo administrado. Além disso, o ofício do professor, enquanto artista, jamais abandona a ideia de que a constituição de uma sociedade justa, verdadeira e emancipada, passa primeiramente pela emancipação do indivíduo em particular.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 155-168.
- ADORNO, T. W. *Minima Moralia*. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T. W. Educação – Para quê?. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 139-154.
- ADORNO, T. W. 1994. Sobre música popular. In: COHN, G. (org.). *Theodor Adorno: sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática. (Col. Grandes Cientistas Sociais).
- ADORNO, T. W. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). *Teoria crítica, estética educação*. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.
- ADORNO, T. W. *Dialética Negativa*. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, T. W. *Teoria Estética*. Tradução de Artur Morão. São Paulo: Edições 70, 2006.
- ADORNO, T. W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AMBROSINI, T, F. *Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058/7617> Acesso em: 03 Jan 2018.
- ARISTÓTELES. Poética. In: *Estética teatral: textos de Platão a Brecht*. BORIE, M; ROUGEMONT, M; SCHERER, J (Orgs.). Tradução de Helena Barbas. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 19-28.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BORIE, M; ROUGEMONT, M; SCHERER, J. *Estética teatral: textos de Platão a Brecht*. Tradução de Helena Barbas. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- COMENIUS, J. A. S. *Didática Magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4ª ed. São Paulo: Martins Fintes, 2011.

DANNER, F. *A Dimensão Estética em Theodor W. Adorno*. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/view/204/pdf>>. Acesso em: 03 Jan 2018.

FRANCO, R. O artista como Eremita que sabe o Horário de Partida do Próximo Trem: sobre o conceito de autonomia estética na obra de T. Adorno. In: PUCCI, B; GOERGEN, P; FRANCO, R (Orgs.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas: Alínea, 2007, p. 49-65.

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GASPARIN, J. L. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GRUSCHKA, A. *Escola, Didática e Indústria Cultural*. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; GUR-ZE'EV. I. A teoria crítica e a possibilidade de uma teoria não-repressiva. In: *Ensaio frankfurtianos*. ZUIN, A.A.S; PUCCI, B; RAMOS DE OLIVEIRA, N. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

GRUSCHKA, A. *Escola, Didática e Indústria Cultural*. In: DURÃO, F; ZUIN, A; VAZ, A F. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

GUR-ZE'EV. I. A teoria crítica e a possibilidade de uma teoria não-repressiva. In: *Ensaio frankfurtianos*. ZUIN, A.A.S; PUCCI, B; RAMOS DE OLIVEIRA, N. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

HAMM, C, V. Estética negativa: possibilidades de aplicação. In: PUCCI, B; GOERGEN, P; FRANCO, R (Orgs.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas: Alínea, 2007, p.31-48.

JUNKES, D; HORN, G, B. *Autorreflexão e autonomia do pensar como pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de filosofia: análise a partir da teoria crítica*. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15908/pdf>>. Acesso em: 03 Jan 2018.

KANT, I. *Crítica da razão pura – Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KANT, I. *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: < <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/autonomia-immanuel-kant-o-que-e-o-esclarecimento.pdf>>. Acesso em: 03 Jan 2018.

MANIFESTOS *dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAIRET, J. Prefácio de Silvanira (1631). In: *Estética teatral: textos de Platão a Brecht*. BORIE, M; ROUGEMONT, M; SCHERER, J (Orgs.). Tradução de Helena Barbas. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 87-90.

NEUVALD, L. *A dimensão estética na formação do pedagogo*. Disponível em: < http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/28160/pdf_63 >. Acesso em: 03 Jan 2018.

NEUVALD, L; LIRA, A, C, M. *Conteúdo e forma, razão e sensibilidade no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7601/5912> >. Acesso em: 03 Jan 2018.

PACHECO, J. A; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal*. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf> >. Acesso em: 03 Jan 2018.

PETRY, F. B. Experiência estética em Theodor W. Adorno: diálogos com a arte-educação. *Impulso*, Piracicaba, v.25, n.62, p.7-17, jan.-abr. 2015. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/2466/1544>>. Acesso em: 03 Jan 2018.

RIPA, R. *A concepção de educação emancipatória de Theodor W. Adorno*. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5205/4376> >. Acesso em: 03 Jan 2018.

RODRIGUES, M. R. *Traços épico-brechtianos na dramaturgia portuguesa*. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/dmxrg/pdf/rodrigues-9788579831140.pdf> >. Acesso em: 03 Jan 2017.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930/1973*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTANA, I. D. *Formação em Adorno e Horkheimer./2014./* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Goiás, Goiânia.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> >. Acesso em: 20 Nov 2017.

SCHAEFER, S. *A teoria Estética em Adorno*. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2012.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SEVERINO, A. J. *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf> >. Acesso em: 20 Nov 2017.

TÜRCKE, C. Pronto Socorro para Adorno. In: *Ensaio frankfurtianos*. ZUIN, A.S.A; PUCCI, B; RAMOS DE OLIVEIRA, N. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.