

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

GILSON LUIS VOLOSKI

**DOS LUGARES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
REFORMA EDUCACIONAL, PRATICISMO, FORMAÇÃO**

Florianópolis
2013

GILSON LUIS VOLOSKI

**DOS LUGARES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
REFORMA EDUCACIONAL, PRATICISMO,
FORMAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Florianópolis

2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Voloski, Gilson Luis

Dos lugares da filosofia da educação : Reforma educacional, praticismo, formação / Gilson Luis Voloski ; orientador, Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz - Florianópolis, SC, 2013.

163 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. reforma educacional. 3. praticismo. 4. formação cultural. 5. Filosofia da Educação. I. Vaz, Prof. Dr. Alexandre Fernandez . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GILSON VOLOSKI

**DOS LUGARES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: REFORMA
EDUCACIONAL, PRATICISMO, FORMAÇÃO**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação.

Florianópolis, 05 de fevereiro de 2013.

Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia,
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco
Co-orientador
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Examinadora
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Astrid Becker Avila
Examinadora
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dra. Lúcia Schneider Hardt
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Suplente
Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Dra. Franciele Bete Petry
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Para meu filho Giovanni, juventude,
amor e esperança num mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores Dr. Alexandre F. Vaz e Dr. Cláudio A. Dalbosco, pela acolhida, compreensão e apoio na minha trajetória de estudos.

Aos professores, que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa da tese.

À Luciana, esposa, companheira, que me apoiou e ajudou durante todo o curso.

À Hilda, minha mãe, pelo exemplo de persistência.

RESUMO

O estudo busca refletir sobre os possíveis lugares da Filosofia da Educação em recente reforma educacional brasileira, tendo como referência pesquisa sobre os currículos dos cursos de Pedagogia da Fundação Carlos Chagas (2009). A partir da constatação diagnóstica de que os cursos são insuficientes na formação prática, discorda da delimitação desta ao âmbito procedimental e da proposta da *aplicabilidade* como parâmetro de validação da teoria. Reconhece que tal critério é pertinente à melhoria do “quê” e do “como ensinar”, porém tem limites ao reduzir a teoria pedagógica ao ensino. Isso significa instrumentalizar ou secundarizar os fundamentos teóricos, entre eles, a Filosofia da Educação. É preciso justificar um conceito mais amplo de prática, que garanta a legitimidade de um núcleo de autonomia da teoria. Para isso, busca na tradição da filosofia crítica, com referência a Marx, Adorno e Horkheimer, recuperar a origem, os contornos e os limites do conceito de práxis. Em Aristóteles esta já apresentava caráter normativo: ação com fim em si mesma. Em Marx, é possível verificar centralidade a partir do debate da teoria da emancipação: como trabalho autoformativo, seu núcleo é *atividade sensível*; contudo, fragmentada na condição social do *trabalho estranhado*. A expectativa de unidade é projetada na práxis política como realização da teoria da emancipação; apenas assim a práxis positiva pode ser critério de verdade da teoria. No século seguinte, Adorno e Horkheimer evidenciam, por várias razões, a impossibilidade desta unidade, sobretudo, na predominância da *razão subjetiva*, a ciência a serviço do controle social, a *indústria cultural* e a *semiformação (Halbbildung)*. A perda da *experiência formativa*, segundo Adorno, torna-se o problema social da práxis: em *praticismo* reproduz o existente. A *atividade sensível*, o *conceito* e a *experiência* buscam abrigo na condição *negativa*, assim “teoria é uma forma de práxis”. Com isso, Adorno assegura o duplo caráter da *teoria*: pertence à sociedade e é autônoma. A teoria pedagógica, também reproduz a sociedade e frente a ela resiste como formadora. Portanto, a relação com a prática apresenta dois sentidos: visa à unidade de identidade no ensino e a uma de tensão aberta à formação (*Bildung*). A melhoria da formação prática nos cursos de Pedagogia precisa garantir a qualidade em ambos os sentidos, pois são diferenciados e interdependentes. O lugar da Filosofia da Educação pode ser encontrado na justificação de um conceito amplo de *formação prática*, que, ao mesmo tempo, é por ele justificado; sua prática é reflexiva sobre e na Educação. É importante provocar a tensão entre a promessa contida no conceito da história do

pensamento e a experiência da realidade presente, oportunizando a experiência do pensar e a tomada de consciência da própria condição.

Palavras-chave: reforma educacional, praticismo, formação cultural, Filosofia da Educação.

ABSTRACT

The present study aims at reflecting about the possible places of Philosophy of Education on the recent educational Brazilian reform, based on research about the Pedagogy curriculum of *Fundação Carlos Chagas* (2009). From the diagnostic verification that the courses are not sufficient in practical instruction, it disagrees of its delimitation to the procedural scope and also of the *applicability* proposal as a theory validation parameter. It recognizes that such criterion is pertinent to the improvement of “what” and of “how” to teach; however, it has limits when reducing the pedagogical theory to teaching. It implies in instrumenting or putting the theoretical foundations into second place, such as the Philosophy of Education. It is necessary to justify a broader concept of practice, which guarantees the legitimacy of an autonomy nucleus of theory. In order to do that, it searches in critical philosophy tradition, referring to Marx, Adorno and Horkheimer, to recover the origin, the outlines and the limits of the concept of praxis. Back in Aristotle, this was already presented in a normative character: an action by means of itself. In Marx, it is possible to verify centrality from the debate about the emancipation theory: as an auto-instructive work, its nucleus is *sensitive activity*; nevertheless, it is fragmented on the social condition of the *stranged work*. The unit expectation is projected on the political praxis as an accomplishment of the emancipation theory; therefore, the positive praxis can be a truth criterion for the theory. In the following century, Adorno and Horkheimer highlight, for many reasons, the impossibility of this unit, mainly on the prevalence of *subjective reason*, the science in service to the social control, the *cultural industry* and the *semi instruction (Halbbildung)*. The loss of *instructional experience*, according to Adorno, becomes the social problem of praxis: in *practicism* it reproduces the existent. The *sensitive activity*, the *concept* and the *experience* seek shelter in the *negative condition*, so that “theory is a form of praxis”. Thus, Adorno assures the double character of *theory*: it belongs to society and it is autonomous. Pedagogical theory also reproduces society and in front of it resists as an instructional issue. Therefore, the relationship with practice presents two meanings: it aims to the identity unit in teaching and also to one of tension opened to instruction (*Bildung*). The improvement of practical training in Pedagogy courses needs to guarantee the quality in both senses, since these are differentiated and interdependent. The Philosophy of Education place can be found in justifying a broad concept of *practical instruction* that, at the same time, is justified by

itself; its practice is reflective “about and in Education”. It is important to provoke the tension between the promise inserted in the concept of the theory of thought and the experience of the present reality, turning the experience of thinking into possible as well as the awareness of its own condition.

Keywords: Educational Reform, Practicism, Cultural Instruction, Philosophy of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 REFORMA EDUCACIONAL E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO ..	23
1.1 CONTEXTO GERAL DA REFORMA EDUCACIONAL	23
1.2 DIAGNÓSTICO SOBRE OS CURRÍCULOS DA PEDAGOGIA ...	27
1.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	32
1.4 DOS COMPONENTES DIDÁTICOS	45
1.5 PRESENÇA/AUSÊNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	51
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE PRÁXIS	55
2.1 O TEMA DA EMANCIPAÇÃO COMO PRECEDENTE DA PRÁXIS EM MARX.....	57
2.2 A PRÁXIS DO TRABALHO: AUTOFORMAÇÃO E ESTRANHAMENTO	64
2.2.1 A práxis produtiva como autoformação humana	65
2.2.2 Trabalho estranhado	68
2.3 PRÁXIS COMO UNIDADE SÍNTESE TEORIA E PRÁTICA.....	71
2.4 RELAÇÃO DE TENSÃO ABERTA ENTRE TEORIA E PRÁXIS .	74
2.6 A PREDOMINÂNCIA DA RAZÃO SUBJETIVA.....	84
2.8 RELAÇÃO DE IDENTIDADE E DE TENSÃO ABERTA	88
3 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A TEORIA	91
3.1 A TEORIA COMO PREVISIBILIDADE: UNIDADE DE IDENTIDADE	92
3.1.1 A unidade restrita da indústria cultural	95
3.1.2 Formação e semiformação: a predominância da unidade adaptativa	97
3.2. TEORIA COMO CRÍTICA: RELAÇÃO DE UNIDADE E DE TENSÃO ABERTA	105
3.2.1 evitar a polarização em unidade de identidade	106
3.2.2 Teoria como crítica do normativo: possibilidade de distanciamento	115
3.2.3 Teoria como prática de interpretar e compreender criticamente	122
3.3. O DUPLO CARÁTER DA TEORIA PEDAGÓGICA.....	130

3.3.1. Filosofia da Educação: práxis negativa como resistência crítica.....	134
3.3.2. Práxis negativa e o sentido de aplicabilidade.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	147
REFERÊNCIAS.....	153

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca refletir sobre os possíveis lugares da Filosofia da Educação frente à recente reforma educacional brasileira. Em relação à legislação educacional brasileira, o marco desencadeador é a promulgação, em dezembro de 1996, da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB nº 9.394. Em seguida, leis complementares expandiram a reforma em todos os níveis da educação. Inicialmente, priorizou-se a universalização do Ensino Fundamental, com a criação do Fundef (1997)¹, passou-se pela expansão da Educação Infantil e do Ensino Médio, com a ampliação do Fundeb (2007)² e, por último, chegou-se à reforma do ensino superior, em 2004, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Na última década, a ênfase deslocou-se do tema da universalização do acesso para a problemática da qualidade da Educação Básica. Entre outros aspectos, evidenciou-se o tema da formação de professores. Seu embasamento legal está na Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura, de graduação plena*. Dez anos depois da promulgação da LDB nº 9394, em maio de 2006, a reforma chega ao curso de Pedagogia com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*³.

¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

³ Conforme Vieira (2009), o debate se intensificou a partir de março de 2005 com a entrada do projeto de minuta da resolução no Conselho Nacional da Educação, que limitava a atuação do pedagogo à docência no âmbito da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Tal redação gerou significativa reação na comunidade educacional por meio de fóruns, debates e avaliações expressas em documentos. São acrescentados alguns pontos no texto, entre eles: a atuação do profissional da pedagogia é ampliada para docência das matérias pedagógicas no curso normal e de educação profissional, bem como

Um estudo recente sobre esse tema é o do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, intitulado *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, de Bernardete A. Gatti e colaboradores, publicado em 2009. Como o título anuncia, uma parte da pesquisa é sobre os cursos de Pedagogia: confrontou as novas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 01/2006 com os projetos pedagógicos e as ementas das disciplinas dos cursos presenciais. Desse modo, procurou-se evidenciar a distância entre o que propõe a nova legislação e o que está sendo “proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas e a adequação às demandas profissionais.” (GATTI et al., 2009, p. 217). Portanto, a partir da análise dos currículos escritos dos cursos, pautados pelas determinações das novas diretrizes, apresenta-se uma interpretação diagnóstica sobre eles. O estudo de Gatti e colaboradoras é pertinente na medida em que se tornou referência importante na reconfiguração curricular dos cursos de Pedagogia em todo o Brasil.

Por essa razão, o ponto de partida do presente estudo se concentra na análise das constatações desse diagnóstico. A demarcação nesse curso justifica-se porque historicamente a área/disciplina de Filosofia da Educação esteve mais presente na Pedagogia do que em outras licenciaturas. Além disso, essas alterações curriculares, de alguma forma, repercutem na formação docente de todos os cursos. Eis algumas questões iniciais: quais os sinais de presença/ausência da Filosofia da Educação em tais constatações? Que lugar lhe é atribuído em relação aos conceitos de prática e teoria subjacentes na interpretação? Que entendimento de relação teoria e prática se evidencia e que implicações decorrem para os fundamentos teóricos? Partimos de pressuposto de que a presença ou a ausência das palavras *filosofia* e *filosofia da educação* já é indicadora de lugar de pertinência. Além dessas evidências, é preciso adentrar a complexidade implícita dos conceitos que sustentam a leitura

são extintas as habilitações específicas. Com a ampliação da atuação do pedagogo, também se amplia a carga horária mínima do curso de 2.800 para 3.200 horas. No entanto, não foi aprovada a proposta de duração mínima de quatro anos. A estrutura curricular não é organizada por disciplinas, mas por núcleos abrangentes, possibilitando maior flexibilidade, pois a “carga-horária aprovada nas novas diretrizes deve englobar uma formação abrangente e em consonância com o quadro docente da instituição e as demandas locais.” (VIEIRA, 2009, p. 08).

diagnóstica.

O ponto de partida é a concordância com a constatação diagnóstica de que os cursos de Pedagogia são insuficientes à formação prática. Ao mesmo tempo, discordamos de que este conceito se restrinja ao procedimental, ao saber-fazer ensino. De modo semelhante, dissentimos da proposta da “aplicabilidade” e da “realização” como parâmetros determinantes para a teoria pedagógica. Reconhecemos que tal critério é justificável no âmbito da “formação profissional específica”, conforme as palavras das autoras, mais precisamente em relação aos aspectos do “quê” e do “como” ensinar. De fato, o conhecimento dos limites e das possibilidades do ensino depende da viabilidade realizadora no campo de trabalho educacional. Nesse contexto, o que se busca é a relação de identidade entre teoria e prática. Contudo, não é aconselhável que tal critério seja exclusivo na teoria pedagógica, pois: a proposta de direcionar os conhecimentos curriculares à determinação da prática escolar não reduz a legitimidade da teoria pedagógica ao que se realiza no ensino? E, com isso, não se colocaria em segundo plano o âmbito da prática normativa da teoria, considerando que é pautada pela promessa contida no conceito? E, ainda, isso não deságua numa abordagem instrumentalizadora da Pedagogia? Assim, ao estabelecer a práxis positiva como referência para a teoria, relação que visa à unidade de identidade, que lugar seria possível para a Filosofia da Educação nos currículos? Supomos que uma leitura apenas com base nas perspectivas supracitadas implicaria em instrumentalizar ou secundarizar os fundamentos teóricos, entre eles, o da Filosofia da Educação. Sem dúvida, a pesquisa com seus resultados é muito importante quando se refere a melhorar a qualidade do ensino, mas se torna problemática quando se dirige para questões mais complexas da formação humana. Portanto, há razão até certo ponto na referida proposta diagnóstica que, porém, não avança em direção à complexidade da formação cultural no sentido amplo (*Bildung*).

Partimos do pressuposto de que a prática pedagógica é mais abrangente do que a prática de ensino, contudo a teoria precisa embasar as duas. Isso significa dizer que a relação teoria e prática no campo pedagógico têm dois sentidos: por um lado, precisa se pautar na busca da unidade que se realiza no ensino; por outro, a relação permanece numa tensão aberta e dinâmica, como normativa, orientada por fins abrangentes. A melhoria da formação prática nos cursos de Pedagogia precisa garantir a qualidade em ambos os sentidos. A dificuldade surge quando a relação pautada pela identidade passa a ser considerada a única legítima. Daí o desafio de justificar criticamente a importância da

dimensão conceitual normativa da teoria.

O empenho deste estudo é justificar um conceito mais abrangente de formação prática a partir de um núcleo de autonomia que provém da própria atividade da teoria. Para isso, a pesquisa procura adentrar a complexidade dos conceitos e da relação teoria e prática, para além da relação de identidade, na qual se destaca um espaço dinâmico de tensão aberta, lugar de atividade conceitual prioritária da Filosofia da Educação.

No primeiro capítulo, considerando a amplitude do tema, tratamos de contextualizar, em largos traços, o fenômeno mundial de reformas desencadeadas a partir da década de 1990, para, em seguida, justificar a delimitação do tema. Apresentamos aspectos gerais da pesquisa de currículos da Fundação Carlos Chagas e delimitamos o núcleo de análise nos conceitos de teoria e prática subjacentes ao diagnóstico dos cursos de Pedagogia. Sem deixar de considerar os fatores externos da reforma, priorizamos a análise pelo caminho interno dos conceitos da interpretação diagnóstica. Como se trata de um trabalho de natureza bibliográfica, a metodologia de investigação consiste numa postura analítico-reconstrutiva dos textos selecionados, tendo como referência central os de teoria e prática. Para alcançar a abordagem proposta no capítulo inicial, fundamentamo-nos, sobretudo, em duas publicações: o artigo *Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental* (GATTI et al., 2009) e o livro *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciência biológica* (GATTI; NUNES, 2009), que detalha o desenvolvimento da pesquisa. Restringimos a análise às constatações das pesquisadoras sobre os cursos de Pedagogia. Também recorremos a entrevistas e palestras de Gatti, postadas na internet, sobretudo para a Revista *Conexão Professor* (2011), e da fala “Formação de professores e currículo”, proferida no *II Encontro de Gestão Pedagógica com foco na aprendizagem*, em São Paulo (2008).

Dando continuidade à argumentação, buscamos referências conceituais, no segundo e terceiro capítulos, principalmente nas obras *Manuscritos econômico-filosóficos* (1989; 2004), de Karl Marx; *Dialética do esclarecimento* (1985), de Adorno e Horkheimer; *Eclipse da Razão* (2002), de Horkheimer; *Educação e Emancipação* (1995a), *Notas marginais sobre teoria práxis* (1995b) e *Teoria da semiformação* (2010), de Adorno. A partir delas, estabelecemos vínculos com outros textos de estudiosos relacionados à Teoria Crítica da Sociedade.

No segundo capítulo, procuramos adentrar a complexidade do

conceito de práxis e identificar seus contornos, limites e possibilidades com base nas contribuições dos pensamentos de Marx, Adorno e Horkheimer. Embora essa problemática e o desenvolvimento histórico do conceito remontem aos primórdios da Filosofia, especialmente Aristóteles, limitamos o diálogo com os autores referidos para não extrapolar as condições desta pesquisa. Dessas contribuições, concentramos no argumento da práxis como possibilidade de unidade síntese e como relação de tensão aberta entre teoria e prática. Na primeira parte do capítulo, apresentamos que o sentido marxiano da práxis surgiu do debate da emancipação humana, tem sua raiz no trabalho como atividade formadora do indivíduo e da espécie humana, e que a expressão *atividade sensível* (atividade do pensamento e sensibilidade contemplativa) demonstra seu caráter de síntese, porém perde essa qualidade na fragmentação do *trabalho estranhado* fabril. Então, a expectativa marxiana de unidade se concentra na práxis política como realização da teoria da emancipação. Na segunda parte, considerando o século posterior, a partir da demonstração histórica dos “movimentos práticos” de repercussões internacionais em sentido oposto da emancipação, a tese da unidade teoria e prática passa a ser questionada por Adorno e Horkheimer. Sua realização em unidade restrita ao resultado externo contribui para conservar e aumentar a eficiência do existente. Diante disso, Adorno afirma o duplo caráter da teoria, aspectos que aprofundamos no capítulo seguinte. Se algum dia a promessa do esclarecimento gerou a esperança da unidade definitiva, caso ela ainda tenha o poder de mobilizar, embora não mais tão ingênua, de qualquer forma, nas condições dadas, sua primazia crítica está na relação de tensão permanente.

E, finalmente, no terceiro capítulo, procuramos desvencilhar a teoria conceitual normativa do critério da aplicabilidade procedimental, condição necessária para garantir um núcleo de autonomia, como força com validade em si mesma, sem secundarizar a prática do fazer ensino. Para isso, buscamos argumentos no pensamento adorniano sobre o duplo caráter da teoria: pertencente à sociedade e, ao mesmo tempo, autônoma. Isso significa dizer que, além da relação de identidade, relevante para a reprodução social, é preciso garantir um espaço de tensão aberta como possibilidade da crítica. Como desdobramento ao campo educacional, pode-se dizer que a teoria pedagógica também apresenta duplo caráter: reproduz a sociedade e, ao mesmo tempo, é formadora de autonomia. Assim, a entre relação teoria e prática apresenta dois sentidos: por um lado, visa a unidade de identidade na realização do ensino, por outro, permanece em uma tensão aberta ao

processo formativo. Portanto, como já foi dito, a melhoria da formação prática precisa garantir a qualidade nos dois sentidos. Preservar, na teoria pedagógica, um núcleo com legitimidade em si mesma garante certa autonomia às disciplinas de Fundamentos da Educação. A partir desse pressuposto, a Filosofia da Educação encontra seu lugar no segundo sentido, como prática reflexiva de conceituação sobre e na Educação. Assim, ao mesmo tempo em que justifica criticamente a dimensão normativa da teoria, é por meio dela justificada.

1 REFORMA EDUCACIONAL E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O objetivo principal deste capítulo é demarcar o problema da pesquisa. Em largos traços, busca contextualizar o processo mundial de reformas, desencadeado na década de 1990, denominado de globalização, no qual a educação recebe atenção especial, pois passa a ser um pressuposto do desenvolvimento econômico no mundo. No Brasil, os objetivos iniciais se direcionam para a universalização da educação básica e a expansão do ensino profissionalizante. Nos últimos anos, o debate se volta para o problema da qualidade, no qual a formação de professores é um dos temas. Sem deixar de levar em conta a pressão desse contexto abrangente, o estudo concentra a análise no viés interno da proposta de reconfiguração curricular. Como ponto de partida concreto, apoia-se no diagnóstico realizado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas sobre os cursos de Pedagogia. Em suas constatações, procura identificar e problematizar a presença/ausência da Filosofia da Educação no processo formativo.

1.1 CONTEXTO GERAL DA REFORMA EDUCACIONAL

Desencadeadas na década de 1990, as alterações na legislação educacional ocorrem num contexto de reformas econômicas, políticas e administrativas, entre outras. De modo geral, a configuração internacional passa a apresentar-se como condição reformadora. Com a simbólica queda do muro de Berlim (1989), que representou o declínio do paradigma da política de intervenção estatal bipolar entre capitalismo e socialismo, a doutrina neoliberal ganha força. O mercado passa a ser referência central da política mundial, intensificando a globalização, viabilizado pelo desenvolvimento tecnológico, de modo especial, dos meios de transportes e dos meios de comunicação.

Dessa complexidade, destacamos dois aspectos que incidem no processo educacional. Em primeiro lugar, com a produção de bens culturais em grande quantidade e com o avanço dos meios de comunicação e de informação, criam-se as condições objetivas para maior acessibilidade aos conhecimentos e para a democratização educacional. Em segundo lugar, a tecnologia amplia o leque, o ritmo e a brevidade de contatos para a produção, a circulação e o consumo de mercadorias em proporções globais. De modo geral, isso repercute também na aceleração das relações sociais, na primazia de um saber procedimental, que visa à eficiência, e na superficialidade de pressupostos teóricos do processo formativo em geral, dos quais o

sistema educacional formal não está imune.

Uma das marcantes tendências mundiais é a configuração do sistema de ensino superior, a qual, embora assuma feições específicas em cada país, parece seguir a diretriz de encurtar cada vez mais a ideia de formação humana, flexibilizando o ensino, para formar, num curto espaço de tempo e com investimentos financeiros menores, profissionais para o mercado de trabalho. De todas essas transformações, uma das mais expressivas é a que está ocorrendo nas universidades europeias a partir da *Declaração de Bolonha*. (DALBOSCO, 2010, p. 179).

Para Kesselring (2007, p.18), pouco antes da *Declaração de Bolonha*⁴, já havia um processo real de reformas no ensino superior em vários países da Europa. Ele menciona o *New Public Management* como ajustamento às diretrizes da sociedade de mercado⁵. O postulado diz que a qualidade depende exclusivamente da desburocratização das instituições públicas por meio da eficiência administrativa. A ideia do Estado mínimo e ágil, de alguma forma, reverbera na configuração curricular, como no caso do encurtamento dos cursos. Segundo Santos⁶

⁴ Em 19 de junho de 1999, na oportunidade do ato comemorativo de um milênio da existência da Universidade de Bolonha, foi realizado um acordo por representantes de 29 países europeus denominado de *Declaração de Bolonha*. Ampliava a adesão de países do acordo firmado um ano antes entre França, Alemanha, Reino Unido e Itália, conhecido como *Declaração de Sorbonne*, que, em linhas gerais, selava um compromisso de cooperação entre esses países para promover condições comuns no ensino superior visando à mobilidade dos estudantes e à empregabilidade.

⁵ Conforme Kesselring (2007, p. 17), “as universidades são reestruturadas com base no modelo da gestão empresarial e são dotadas de maior autonomia. Seus vínculos com os Ministérios ficam menos rígidos e as instâncias de poder de decisão, dentro das universidades, são descentralizadas. O órgão central (reitoria) transfere poder de decisão às faculdades (decanatos) e aos institutos ou seminários. A administração universitária ganha, dessa forma, uma estrutura mais flexível. Não somente as universidades como um todo, mas também, cada instituto tem a tarefa, como empresas privadas, de maximizar a relação entre *output* e recursos investidos”. E mais adiante comenta: “(...) não é raro encontrar preleções sendo assistidas por mais de 500 alunos”. (ibidem, p. 18).

⁶ Reitor Honorário da Universidade do Minho, Sérgio Machado Santos é um dos principais representantes do processo de Bolonha em Portugal. Presidiu a

(2002, p.4), as pesquisas, sobre o ensino superior europeu, para a elaboração da *Declaração de Bolonha*, apontavam “uma tendência generalizada para uma menor duração dos cursos de formação inicial, oferecendo maior diversidade de formações e a possibilidade de certificação de qualificações ao fim de ciclos mais curtos de estudos”; em vez da obtenção do diploma apenas no final do curso, acelerando e ampliando, assim, as possibilidades de empregabilidade. Nas palavras de Mazzeu (2011, p. 149), a “finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital”.

A partir de 1990, o governo brasileiro inicia uma série de reformas, com sua progressiva retirada da esfera econômica, por meio de privatizações e de um conjunto de diretrizes para a efetivação do Estado mínimo. Em dezembro de 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394. Depois, surge um conjunto de leis complementares que aos poucos configuram a reforma educacional. O ponto de partida é a universalização do ensino fundamental, com a criação do Fundef (1997), passando pela expansão da Educação Infantil e do Ensino Médio, com a ampliação do Fundeb (2007)⁷, por último, chegando à reforma do ensino superior, em 2004, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Conforme Mazzeu (2011, p.149):

A década de 1990 constitui-se como um período de reformas na educação brasileira marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentro dos quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância

Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia no período de 1999 a 2001.

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que atende a educação básica. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. (Portal do MEC, acessado em março de 2012).

(UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Vasta documentação, recheada de diagnósticos, análises e propostas para a reforma educativa e econômica direcionada aos países da América Latina e Caribe foi produzida por esses organismos, na qual a centralidade da educação é afirmada de modo imperativo para o desenvolvimento econômico dos países. Nesse contexto, a formação docente assume uma importância estratégica para a efetividade das políticas educacionais.

Na última década, com a meta da universalização do ensino fundamental praticamente efetivado, o processo reformista se desloca para o aspecto da “qualidade” da Educação Básica. Esse fato direciona a atenção para a formação de professores. Seu embasamento legal está no Parecer CNE/CP 09, de 8 de maio de 2001, na qual a “concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores” (BRASIL, 2001, p.30), e na Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. A noção de competência, que embasa a legislação da formação docente, gera debate no campo da Filosofia da Educação, conforme situa Trevisan (2011, p. 197-198, grifo do autor).

Como não poderia deixar de ser, o foco maior do debate no campo da Filosofia da Educação é voltado para **a compreensão subjacente à discussão entre teoria e prática**, que serve de base à legislação educacional, a qual segue as ideias de autores como César Coll e Perrenoud. Se os PCN’s seguiram o modelo proposto por Coll, o desenvolvimento das competências torna-se o centro da atual reforma curricular dos cursos de licenciatura, sendo os conteúdos vistos não mais como um fim, ou eixo norteador da formação profissional do professor, para tornar-se, na verdade, um meio para alcançá-la. Em contraposição ao longo predomínio da teoria nos processos formativos, o modelo de Coll defende as dimensões conceitual, procedimental e

atitudinal, enquanto o de Perrenoud segue o modelo da pedagogia das competências.

O conceito de competência recebe tratamento de centralidade na obra de Perranoud, *Construir as competências desde a escola* (1999), e marca presença na reforma educacional brasileira. Trevisan comenta, com base nos estudos de Ramos, que o modelo da pedagogia das competências se originou na reconfiguração do ensino técnico francês a partir das demandas de inclusão das novas tecnologias no processo produtivo. Nas sociedades de economia emergente, além dessa inclusão, a exigência se impõe na elevação do nível de escolaridade da população e no processo de tecnificação da formação.

Portanto, no processo de reformas a educação obteve evidência, porém predomina uma perspectiva limitada de formação. Sem desconsiderar o contexto de globalização, que de alguma forma influencia as diversas reformas educacionais, procuramos delimitar o estudo pelo viés interno dos cursos de docência. No Brasil, a pesquisa mais abrangente e recente sobre currículos e formação docente é do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

1.2 DIAGNÓSTICO SOBRE OS CURRÍCULOS DA PEDAGOGIA

O Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas tem desenvolvido pesquisas de estudos de currículos dos cursos de licenciaturas. O resultado tem sido divulgado em diversas publicações, entrevistas e palestras postadas na internet⁸. Delimitamos a análise em duas: o artigo *Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental* (Gatti et al., 2009) e o livro

⁸ Em março de 2009, Gatti e Nunes publicam *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciência biológica*. Em maio do mesmo ano, Gatti publica o artigo *Formação de professores: condições e problemas atuais*; em agosto, Gatti e outros pesquisadores levam a público o artigo “Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental”. Em setembro do mesmo ano, surge a publicação do livro *Professores do Brasil: impasses e desafios*, de autoria de Gatti e Barreto. Em 2010, Gatti publica o artigo *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Em 2011, o resultado do conjunto dessas pesquisas é publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), de autoria de Gatti, Barreto e André, sob o título *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*.

Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciência biológica (Gatti, Nunes, 2009). A demarcação sobre os currículos de Pedagogia se justifica pela razão de maior presença da Filosofia da Educação nesses cursos do que em outras licenciaturas. Também recorremos a entrevistas e palestras postadas na internet, sobretudo para a Revista *Conexão Professor* (2011), e da fala Formação de Professores e Currículo, proferida no II Encontro de Gestão Pedagógica com foco na aprendizagem, em São Paulo (2008). Os comentários de contextualização e de explicação da autora, na apresentação dos resultados da pesquisa, em palestra e em entrevistas, manifestam aspectos mais espontâneos e complementares das publicações.

A pesquisa da Fundação Carlos Chagas consistiu em confrontar as novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE CP 01/ 2006, com os projetos pedagógicos e as ementas das disciplinas dos cursos presenciais de Pedagogia. A análise documental se concentrou em setenta e um cursos, no período de 2004 a 2006, distribuídos entre instituições públicas (federal, estadual e municipal) e instituições privadas das cinco regiões do Brasil. Outras fontes utilizadas foram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos períodos de 2001, 2004 e 2006, e do Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2005. A pesquisa buscou apresentar um panorama do que está sendo “proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas e a adequação às demandas profissionais: o exercício da docência nos primeiros anos”. (GATTI et al., 2009, p. 217).

Das amostragens dos cursos, foram listadas 3.513 disciplinas nas grades curriculares. Elas foram agrupadas com referência aos três núcleos da Resolução CNE/CP 01/2006: 1) Estudos básicos; 2) Aprofundamentos e diversificação de estudos; 3) Estudos integradores. Os núcleos foram subdivididos em sete categorias para a classificação das disciplinas. Segundo as pesquisadoras, elas seriam necessárias para interpretar “os vários aspectos da formação”, ao mesmo tempo em que possibilitariam uma visão geral que “sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos” em abrangência nacional (GATTI; NUNES, 2009, p. 19). As sete categorias são: 1) Fundamentos teóricos da educação⁹; 2)

⁹ As autoras definem do seguinte modo esse primeiro grupo: “Nessa categoria,

Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3) Conhecimentos relativos à formação profissional específica¹⁰; 4) Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específico: educação infantil; educação especial; educação de jovens e adultos; educação em contextos não escolares; 5) Outros saberes; 6) Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC); 7) Atividades complementares; Estágios.

No resultado da classificação, “foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias, excluindo-se as que se referem a estágios, o que sugere a possibilidade de pensar, em média, em 44 disciplinas obrigatórias por curso”. (GATTI; NUNES, 2009, p. 21 e p. 54). As autoras sinalizam como positiva a variabilidade de disciplinas de um curso para o outro, pois isso expressa a diversidade vocacional de cada região. Porém, apontam como limite a fragmentação curricular:

[...] pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas. (GATTI; NUNES, 2009, p.22; GATTI et al., 2009, p.225).

A demarcação da pesquisa refere-se ao currículo escrito dos cursos de Pedagogia. O foco da análise não aborda a efetividade na instituição, mas concentra-se nas ementas das disciplinas curriculares. Pelas condições disponíveis, a pesquisa não apresenta como são trabalhadas as ementas em sala de aula (Gatti, 2008). E dos currículos escritos, uma das dificuldades reporta-se à escrita, pois as autoras comentam que “a leitura das ementas permitiu constatar fragilidades não

estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente.” (GATTI; NUNES, 2009, p. 19). A disciplina de Filosofia não é citada diretamente, mas também faz parte deste grupo.

¹⁰Nessa categoria, “concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de...” (GATTI; NUNES, 2009, p. 20).

apenas em termos de redação propriamente dita, mas também no que se refere ao não favorecimento de uma compreensão mais clara dos temas propostos”. (2009, p. 33). De qualquer forma, são as condições de possibilidades da pesquisa que nos fornecem sinalizações concretas dos cursos de Pedagogia, a partir das quais pretendemos desenvolver a reflexão conceitual.

A análise interpretativa dos registros é uma atividade que envolve complexidade de conceitos. Para exemplificar, as autoras constataam que “dentre as ementas examinadas pode-se encontrar a referência à palavra 'escola' em apenas 8% delas”. E, a partir desta observação, concluem: “o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”. (GATTI; NUNES, 2009, p.42). É uma conclusão plausível, pois revela em abrangência nacional o que é observável numa realidade mais próxima: a problemática relação entre os cursos de licenciaturas e as escolas de ensino básico. A expressão “formação de caráter mais abstrato” parece indicar um problema de desvinculação entre duas abrangências. E a proposta aponta para o desafio de uma articulação entre o “concreto sensível” escolar e a atividade formativa conceitual acadêmica. Esse parece ser um ponto central do problema da formação docente. No entanto, é preciso adentrar na complexidade dos conceitos para evitar que o “abstrato” seja recepcionado apenas como um aspecto negativo da formação, ou de que o concreto se reduza ao contexto sensível.

Se o entendimento de conhecimento concreto for o de apresentar uma escola “X” para o acadêmico, conforme palestra de Gatti (2008), então tal compreensão estaria em contradição com a metodologia da própria pesquisa, que procura afirmar “concretamente” a realidade dos cursos de Pedagogia sem quaisquer visitas às instituições pesquisadas. Assim sendo, não equivale o mesmo argumento para a pesquisa em questão? A resposta é afirmativa e, ao mesmo tempo, negativa. Sim, porque a pesquisa não se refere a um currículo particular de uma determinada faculdade. As autoras procuram revelar os contornos de um currículo da Pedagogia em âmbito nacional, por isso é necessário um significativo grau de abstração e de ordenamento. A resposta é negativa, tendo em vista que, mesmo no distanciamento e na generalização de uma abrangência nacional, a pesquisa busca garantir constatações concretas. Portanto, a pesquisa é ao mesmo tempo abstrata e concreta.

Isso não significa dizer que não é importante o universitário realizar sua experiência de estágio na escola “X”. Ao contrário, a interação com os diversos componentes e sujeitos do contexto da

instituição de ensino básico oportuniza um saber que não é possível na academia. No entanto, é importante considerar que o conceito “de escola concreta” abarca também outros significados. Qual é “o contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”? O licenciado em Pedagogia poderá atuar em qualquer estabelecimento de ensino do Brasil. O documentário *Pro dia nascer feliz* (2007), dirigido por João Jardim, por exemplo, retrata as enormes diferenças entre elas. Com isso, ressaltamos que conhecer o contexto concreto pode ser participar pedagogicamente das atividades, mas também apropriar-se do caráter abstrato-concreto¹¹ do conceito de escola.

Portanto, toda a formação tem um caráter abstrato-concreto. Todavia, as dificuldades formativas podem ser de insuficiência ou de autossuficiência de abstração em relação ao concreto. Na primeira, consiste na incapacidade de se distanciar do imediatismo, condição de

¹¹ Na origem grega do termo, abstrair tem o significado de tirar, arrancar, separar algo de alguma coisa, pôr algo à parte. Em Aristóteles, trata-se de “um conhecimento que se obtém, mediante a abstração”. E a origem do termo concreto “significa, literalmente, ‘com-tudo’, isto é, ‘tudo junto’, ou ‘inteiro’, ‘completo’”. (MORA, 2004, vol. 1, p.23; p.523). Com base nesses significados, pode-se dizer que o conhecimento racional se constitui pela abstração do concreto; é a atividade que busca separar o inteiro em partes para serem observadas, examinadas, comparadas, relacionadas, articuladas e ordenadas de modo consistente. Nesse sentido, a abstração é condição do conhecimento que busca se estruturar em conceito. Na filosofia de Hegel, o ponto de chegada do movimento da razão é o verdadeiro concreto, pois a “única coisa plenamente real é o que é universal e concreto, ou o universal-concreto. Trata-se antes de tudo do conceito”. (MORA, 2004, vol. 1, p.23; p.523). Marx concorda que o ponto de chegada é o concreto, mas para evitar o abstracionismo, busca como ponto de partida também o concreto. E exemplifica que o primeiro passo é decompor o concreto real, visto que a “população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam”. Desse modo, partindo da análise das determinações reais “até chegar finalmente de novo à população, que não seria, dessa vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.” (MARX, 1983 p.218). Portanto, a abordagem metodológica marxiana é marcada pelo movimento do concreto-abstrato-concreto. O primeiro concreto não é o mesmo que o segundo. É um “concreto-abstrato”, portanto, conceitual. Contudo, o movimento metodológico concreto-abstrato-concreto não deixa de apresentar dificuldades. É verdade que existem momentos de sínteses entre a abrangência sensível e a conceitual, mas também existe um campo aberto de tensões, tendo em vista de que não há síntese definitiva.

aderência ao mundo, uma espécie de “concretismo”. No outro extremo, o processo de distanciamento extrapola em autossuficiência e perde os vínculos com o concreto, ao qual entendemos como “abstracionismo”. Entre esses dois extremos, encontra-se um âmbito de abstração concreta necessário à qualidade formativa humana. Isso incide na problemática da relação teoria e prática. Na condição do concretismo, a relação é reduzida a um praticismo. Na do abstracionismo, predomina um teorismo. O desafio é a justificação dos contornos formativos da relação teoria e prática de modo a evitar a determinação de um dos extremos. Nesse sentido, o argumento da aproximação do mundo escolar é plausível e necessário na reforma do curso de Pedagogia; porém, é prudente evitar qualquer pretensão de uma completa identidade entre teoria e prática ou de considerá-la como a única relação válida. Assunto que pretendemos aprofundar no decorrer deste estudo.

1.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Demarcamos a análise nos conceitos de teoria e prática e na relação entre eles expressos nas constatações da pesquisa sobre os currículos dos cursos de Pedagogia. Ao mesmo tempo, pretendemos problematizar algumas dessas características, como ponto de partida da reflexão e para, posteriormente, adentrarmos na complexidade desses conceitos.

Depois da classificação das disciplinas curriculares em sete categorias, a análise da Fundação Carlos Chagas sobre os currículos dos cursos de Pedagogia converge para dois agrupamentos principais: de um lado, as disciplinas de caráter teórico; de outro, as que teriam função prática específica:

[...] há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. (GATTI; NUNES, 2009, p.22).

A princípio, é identificado um equilíbrio nos currículos entre o conjunto de disciplinas teóricas e práticas: 26% de fundamentos teóricos da educação e 28% de formação profissional específica. Conforme Gatti e Nunes (2009, p. 20), o primeiro cumpre a função de embasar “teoricamente o aluno de Pedagogia”; e no segundo “concentram-se as

disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor”. Nesse contexto, interpreto a palavra “instrumental” como um conjunto de conteúdos e procedimentos metodológicos (como veremos adiante, referente ao “o quê” e “como” ensinar) para o desempenho da atividade docente. Assim, o conceito de prática é recortado na dimensão procedimental de ensino. Compreensível enquanto delimitação de análise de pesquisa, porém o conceito de prática é bem mais abrangente na teoria pedagógica¹².

Na sequência da análise dos currículos feita pelas autoras, o equilíbrio entre os dois blocos de disciplinas (26% e 28%) cede em favor ao de caráter de fundamentos teóricos. Agregam a este as disciplinas agrupadas nas categorias “outros saberes” e “atividades complementares”. Assim, o percentual de 26% passa para 40% do espaço ocupado nos currículos dos cursos de Pedagogia. Ainda, nas disciplinas ofertadas como optativas, é identificada a predominância de aspectos teóricos, embora não mencionem nenhum percentual. O desequilíbrio é apresentado de modo mais enfático no cômputo das horas dos cursos quando se referem em 70%. Além disso, existe a ressalva de que há predominância de fundamentos teóricos na análise das ementas das outras 30%.

A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. (GATTI; NUNES, 2009, p. 23-24).

A análise demonstra, em percentual, que se fornece muito pouco de prática instrumental nos currículos. Inclusive, as disciplinas de “formação profissional”, responsáveis por proporcionar o desenvolvimento de tais habilidades, manifestam predominância de fundamentos teóricos. Se bem que marcas destes são necessárias,

¹² No decorrer do texto, detalhamos os aspectos dessa diferenciação e implicações com a relação da teoria. Oportunamente, ressaltamos que é observável, em diferentes momentos, na Resolução que estabelece as diretrizes curriculares aos cursos de Pedagogia, a tentativa de garantir um conceito amplo de prática.

quando se almeja a articulação de diferentes áreas de conhecimento. Nesse caso, mais preocupante seria a total ausência. Contudo, a presença excessiva, em que passa a obstar o desenvolvimento de capacidades específicas, sem dúvida, torna-se um problema. Duas áreas das ciências da educação são mencionadas, mas não é citada diretamente a da filosofia. É apontada como problema a pouca associação entre teoria (fundamentos) e as práticas educacionais. Estas se referem, provavelmente, às práticas de ensino do contexto escolar. De modo geral, não discordamos do diagnóstico da insuficiência da prática procedimental de ensino e da urgência de sua melhoria nos cursos de Pedagogia. A referida pesquisa tem razão; porém, até certo ponto, uma vez que não avança em direção da complexidade da formação cultural. De qualquer modo, é uma referência concreta a partir da qual é possível prosseguir na reflexão conceitual. Assim, o passo a seguir é identificar mais precisamente os contornos da relação teoria e prática.

Começamos verificando os indícios de predominância de fundamentos nos currículos. Conforme os dados percentuais supramencionados, a impressão é de que os cursos são excessivamente teóricos. Sublinhamos que, em alguns momentos, é usada a expressão “formação genérica”. Não é explicitado em momento algum seu significado, mas parece indicar o sentido oposto da prática específica de ensino. Em palestra, Gatti (2008) comenta que nas disciplinas das categorias “outros saberes” e “atividades complementares” foram encontradas ementas confusas. E, textualmente, afirmam: “Fica muito pouco claro o que nos currículos se qualifica como ‘atividades complementares’” (GATTI; NUNES, 2009, p. 23). Desse modo, essas não são contabilizadas com a categoria da “formação profissional específica”, visto que não “fornecem instrumental para atuação do professor” no ensino. De modo semelhante, todavia, não deveriam ser agregadas ao conjunto de disciplinas de fundamentos, pois não condizem com as condições de “embasar teoricamente o aluno de Pedagogia”. Isso indica uma dificuldade da classificação, porque induz de que tudo o que não é considerado prática procedimental faz parte do âmbito teórico (passando de 26% para 40% do espaço; e mais de 70% do tempo curricular). Provavelmente, existe algo nos currículos que não seja do âmbito da prática, nem do âmbito da teoria, nem dos dois ao mesmo tempo. Talvez, uma espécie de fechamento (abstracionismo, teorismo...) ou de insuficiência (verborragia), sinais de deficiência mesmo. Algo que não pode ser confundido nem identificado com a teoria propriamente conceituada. Caso contrário, a responsabilidade atribuída ao excesso de teoria, como um problema em si, enquanto uma

parte é apenas aparência, seria um argumento favorável à tendência praticista¹³. E seria pedagogicamente desastroso se essa possibilidade interpretativa se tornasse justificativa de deslegitimação e de *recuo da teoria*¹⁴. Todo o empenho é válido para evitar essa possibilidade, para que o argumento se construa em outra direção.

Como pode ser observado na inferência abaixo, a pesquisa demonstra a insuficiência da formação da prática de ensino nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Agregando aí as disciplinas optativas, a maioria com o caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI; NUNES, 2009, p. 54).

A insuficiência de habilidades específicas repercute em todo o sistema educacional brasileiro. Nesse aspecto, estamos de comum acordo de que toda a melhoria é bem-vinda. Contudo, pretendemos problematizar um ponto do entorno da afirmação. Destacamos de que o conjunto das “disciplinas optativas”, além das de “outros saberes” e “atividades complementares”, também é agregado ao bloco teórico. A abordagem metodológica consistiu em separar tudo o que não se refere à prática procedimental de ensino, para demonstrar o seu escasso espaço nos currículos. A inferência indica que não há espaço adequado; pois, até nas disciplinas optativas, é ocupado pela “formação de caráter genérico”. Mesmo não explicitado o significado de tal expressão, as autoras agregam as disciplinas com tais características ao conjunto teórico. Desse modo, ao mesmo tempo em que se afirma que é reduzida a parte curricular responsável pelo desenvolvimento das habilidades

¹³ Concebemos praticismo como a crença de que a solução dos problemas advém da prática mesma. Assim como a manifesta resistência, senão aversão, ao que exige esforço teórico. No terceiro capítulo, retomamos esse conceito relacionado ao da indústria cultural e ao da semiformação das massas na sociedade contemporânea.

¹⁴ Referência à problemática abordada por Moraes (2001) em “Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, n.1.

profissionais específicas, com o que estou de acordo, também passa a ideia de que há predominância de teoria, do que discordo.

Já supramencionada, buscamos analisar outro aspecto da seguinte constatação:

Nas ementas, observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização, e a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrata, e pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI et al., 2009, p. 233).

Levando em conta a separação em dois polos - de um lado, a prática, de outro, a teoria - e que o primeiro é apresentado como insuficiente, é possível deduzir que o comprometimento da relação ocorre por uma polarização teórica¹⁵. A teoria em questão é identificada por ser de “fundamentos e contextualização”. Seus contornos são de “caráter mais abstrato” e desvinculado do contexto concreto escolar. Na seção anterior, afirmamos que toda a formação tem um caráter abstrato, porém a dificuldade pode ser de insuficiência ou de autossuficiência em relação ao concreto. O desequilíbrio evidenciado se aproxima do segundo. Se isso procede, o problema não é de predominância de teoria, que trabalha com o abstrato-concreto, mas de teoricismo. Assim, o desafio posto pelo diagnóstico ultrapassa a necessidade de recuperar um espaço adequado aos componentes que ofertam instrumentais de ensino. Aponta também para a revisão dos vínculos recíprocos com os fundamentos teóricos. Isso reporta para a problemática da relação teoria e prática.

A respeito da organização curricular, a dificuldade é conseguir

¹⁵ Usamos como referência para o termo polarização o artigo “Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática”, de Amarildo Luiz Trevisan (2011, p.195): “A discussão sobre a formação de professores no Brasil parece seguir o deslocamento do polo da teoria para o polo da prática, ou seja, do “dever ser” ao “fazer” do professor, acompanhando a mudança de paradigma que norteou o surgimento da compreensão moderna de conhecimento. Entretanto, o que se observa no modelo proposto, subjacente à legislação, é uma tentativa extremamente problemática de minimizar a sua distância, na medida em que apenas se afirma de outro modo a mesma dicotomia.”

equilíbrio entre teoria e prática nas condições da reforma da Pedagogia. Diferentemente da tendência mundial de encurtamento da duração dos cursos de formação inicial, o curso brasileiro ampliou significativamente as suas atribuições dentro do mesmo tempo da graduação (3.200 horas), como se observa no Art. 4º, da Resolução CNE/CP 01/2006: “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formar professores para exercer **funções de magistério** na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (BRASIL, 2006, p.2, grifo meu). Para realizar de forma satisfatória todas as “**funções de magistério**” que estabelece a Resolução, garantindo uma relação equilibrada e articulada entre teoria e prática, o curso precisaria ser de turno integral. Nesse sentido, uma experiência significativa que está sendo construída é o Pibid¹⁶.

Na interpretação das autoras sobre o núcleo de estudos básicos dos cursos de Pedagogia, estabelecido pela Resolução CNE/CP Nº 01/2006, as palavras “aplicação” e “realização” são determinantes, como se observa no que segue:

O núcleo de estudos básicos é descrito, no referido documento, com a predominância da palavra aplicação e realização: “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças...”; “aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas de conhecimentos...”, sinalizando que os conteúdos desenvolvidos durante o curso devem ser estudados em uma vertente prática, aliada a seus fundamentos, para que se construam competências de aplicabilidade. (GATTI et al., 2009, p. 232).

¹⁶ O Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é desenvolvido pela Capes e “concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, estes desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola”. In: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acessado: novembro de 2012.

O posicionamento favorável das autoras à formação de “vertente prática” não desconsidera os fundamentos teóricos da educação. Entretanto, o que implica estabelecer a *aplicação* e a *realização* no ensino como uma espécie de parâmetro de validação para a teoria pedagógica? Em primeiro lugar, a partir do exposto, possivelmente para evitar uma “formação genérica”, de “caráter mais abstrato”, desvinculado do contexto concreto escolar onde o “profissional-professor vai atuar”. A palavra aplicação tem sentidos diversos, mas quando associada à realização pressupõe um resultado objetivado. Uma espécie de âncora para que a teoria não se perca em abstrações; bem como um vínculo entre pressupostos e procedimentalidade, que se converge no fazer ensino. Nesse caso, a finalidade da relação busca a unidade de identidade entre teoria e prática no resultado. Considerando que se trata de um conceito delimitado de prática, estabelecer a aplicação e a realização como critério de validade pode, de fato, contribuir na melhoria da dimensão procedimental de ensino.

No entanto, é imprescindível observar que na teoria pedagógica o conceito de prática é mais abrangente que o ensino. A mesma Resolução a que as autoras se referem acima abarca outros aspectos¹⁷. Nesse sentido, tem um núcleo teórico de princípios, normas e conceitos interpretativos e orientadores para a ação docente. Conforme o caráter ético-normativo, a prática tem seus fins na própria ação; e a teoria tem em si mesma um caráter prático, o que extrapola a classificação dicotômica, bem como o critério de validade proposto.

O recorte do conceito de prática, na sua dimensão procedimental metodológica, aparece mais claro na palestra de Gatti sobre o tema *Formação de professores: currículo*¹⁸, realizada no *II Encontro de*

¹⁷ Oportunamente, ressaltamos que é observável, em diferentes momentos, na Resolução CNE/CP 01/006, que estabelece as diretrizes curriculares aos cursos de Pedagogia, a tentativa de garantir um conceito amplo de prática. Para exemplificar, no art. 3, encontra-se a seguinte redação: “fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”, no art. 5, “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas,...”, no art. 6º, “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade”. (BRASIL, 2006, p. 1; p. 2; p. 4).

¹⁸ GATTI, B. Formação de professores: currículos. 26 de novembro de 2008. In: *II ENCONTRO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA APRENDIZAGEM*. Águas de Lindoia, SP. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=wtSzGlrfpr8&feature=relmfu> > 2008.

Gestão Pedagógica com foco na aprendizagem, em que apresenta os resultados da pesquisa para um grupo de professores alfabetizadores e gestores da rede estadual de ensino de São Paulo. Transcrevo um trecho da fala:

Temos uma tendência, que acho que é da cultura brasileira, na medida em que discutimos sobre, achamos que aquilo se torna real. Discursamos sobre, então, achamos que criamos uma revolução. Discursamos sobre, então estamos criando autonomia. Discursamos, não fazemos. Precisamos olhar o fazer, os atos. Por isso, Marx é importante [...]. Ele diz que o mundo se transforma pelas ações, não pelas ideias. São as ações que transformam o mundo. Agora, só discurso não muda o mundo; discurso ilude. Não estou negando o papel da Filosofia da Educação, tem que criar âmbitos de reflexão, nem da Ciência Política em analisar a educação. Estou falando de um curso que forma o profissional professor, tem que ter esses fundamentos, mas tem que ter a praxiologia associada a um campo de trabalho. (GATTI, 2008).

Por ser uma fala espontânea, não contém a sistematicidade dos textos publicados. Mas ela é importante porque apresenta elementos que não aparecem nos escritos, como, por exemplo, a palavra *práxis* e *praxiologia*. O tema é a desvinculação entre o discurso teórico e o fazer/realizar como suspeita de problema cultural brasileiro. Não discordamos disso totalmente. E é claro que a observação do resultado do fazer é referência para que o discurso teórico não se perca em abstrações; mais do que isso, pode contribuir para a sua melhoria. Contudo, é prudente problematizar igualmente as possíveis implicações do outro extremo: até que ponto o critério da realização pode referendar o discurso teórico? Estabelecer como critério de validação exclusivamente o que se realiza não conduz a teoria pedagógica ao ajustamento da determinação social vigente? Conceitos normativos, como nos exemplos citados, *revolução* e *autonomia*, são completamente realizáveis na prática de ensino em sala de aula? No caso de uma resposta negativa, eles devem ser desconsiderados ou podem ser qualificados criticamente apenas no discurso? As pressuposições ético-epistemológicas da educação não são, essencialmente, discursos justificadores do sentido abrangente da própria educação? Partimos do

pressuposto de que o critério de validade proposto pelas autoras é pertinente para a melhoria da prática de ensino escolar. Mas é prudente evitar que se torne referência exclusiva para a teoria pedagógica.

Da fala sobre as implicações culturais da relação teoria e prática surge o tema da Filosofia da Educação. Como sabemos, esta é uma área de conhecimento e, entre outras, uma disciplina curricular que faz parte dos fundamentos teóricos da Pedagogia. Conforme a autora, ela tem um lugar importante no processo formativo, que é “criar âmbitos de reflexão”. No entanto, ela pode desencadear num “discurso que ilude” quando desvinculada da ação, do ato, da realização do campo específico de trabalho. E conclui usando a palavra “praxiologia”. Concordamos que a filosofia precisa dialogar com as diversas ciências, artes e metodologias curriculares, bem como estabelecer vínculos com problemas da realidade escolar, desenvolvendo uma crítica do presente e, por meio dessa, fazer a sua própria autocrítica. Mesmo assim, a filosofia trabalha com conceitos de significativo grau de generalizações, o que significa que um âmbito precisa se justificar criticamente no próprio discurso e independentemente de resultados práticos.

A palavra práxis não aparece explicitamente nos textos publicados da pesquisa sobre os currículos da Pedagogia, mas surge enfaticamente em outro trecho da referida palestra.

Nessa tradição, a formação específica tem muito pouco de específico. [...] São mais estudos abstratos e pouca indicação de práticas profissionais. Precisamos perder o medo de discutir sobre questões de prática profissional. Em função da hegemonia de determinadas ideias na educação, a prática foi associada ao tecnicismo. E sendo associada ao tecnicismo, precisava ser exorcizada. Então, o pessoal passou a falar de práxis. Mas a práxis é mal interpretada. Porque a práxis é ação sobre de modo refletido e consciente. E essas práxis estão pairando numa abstração muito grande. [...] Eu tenho que dizer algumas coisas, se estou pensando na formação de um profissional que sabe fazer, sabe pensar, sabe escolher, mas não saber-fazer é muito complicado. Até para fazer bolo alguém precisa orientar a gente ou uma receita. Quanto mais para

alfabetizar a criança¹⁹. (GATTI, 2008).

Os contornos do conceito de prática são bem delineados na fala da autora. Além das características comentadas anteriormente, como um conjunto de disciplinas curriculares que “fornece instrumental” para atuação docente, reforça a ideia de um saber-fazer ensino. Ainda que a intenção explícita seja resgatar o aspecto procedimental, de cuja relevância não discordamos, ela também afirma que há insuficiência da reflexão conceitual, em suas palavras, “a práxis mal interpretada”. Assim, a prática normativa conceitual repercute de algum modo, positiva ou negativamente, na ação pedagógica.

De fato, o conceito de práxis é de difícil interpretação²⁰. No exemplo, o entendimento de que é “ação sobre de modo refletido e consciente” pode conduzir para várias questões, entre elas, o que não é práxis? A atividade instrumental, que pode ser uma ação refletida e consciente, é sinônima de práxis? O que diferencia e o que vincula a atividade instrumental e a práxis? Questões que demandam maior aprofundamento. Inclusive, a constatação da insuficiência interpretativa já se apresenta como justificativa para continuarmos tentando interpretá-lo. Este é um desafio pertinente da Filosofia da Educação, continuar tentando conceituar. Isso significa a necessidade de revisitar a teoria da tradição crítica, fonte desse debate conceitual, em busca de outras possibilidades. Porém, não com a pretensão de encontrar uma resposta definitiva, se é que existe, mas na tentativa de contribuir de alguma forma para o debate em questão. A pesquisa de Gatti e colaboradores aborda pertinentemente um lado da questão: a insuficiência da práxis positiva do ensino. A reflexão precisa avançar nas implicações do outro lado da assertiva: se o conceito de práxis na tradição brasileira manifestou limites de interpretação por desconsiderar sua dimensão técnica-instrumental, o que pode assegurar que com o critério proposto não o reduza à reflexão do fazer ensino com eficiência? É evidente que

¹⁹ Idem. Vídeo 3. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=BNuiDwsx_sg

²⁰ O *Dicionário de Filosofia* Nicola Abbagnano introduz, da seguinte forma, o verbete Teoria-práxis: “Os dois termos, na sua clássica relação de oposição-contradição, de não-identidade, de discrepância, de relação hierárquica, descontínua ou de conflito, constituem não só um dos *topoi* mais antigos da argumentação pública, como também um dos núcleos centrais na semântica histórica e no ‘conflito hermenêutico’ das definições filosófico-conceituais, da rede de saberes e modelos culturais e ideológicos.” (ABBAGNANO, 2012, p.1128).

ensinar com eficiência é importante; contudo, precisamos zelar para que a teoria pedagógica não se reduza ao ensino. Se a práxis deve precaver a verticalidade de abstrações autossuficientes, ao mesmo tempo não deve prescindir da atividade de abstrair criticamente, de orientar-se por conceitos abstrato-concretos, pois só assim é possível resistir a aderência voluntária à realidade. Nesse sentido, é preciso avançar para além do critério de identidade teoria e prática e justificar, paralelamente, em âmbito abrangente, um núcleo dinâmico de tensão aberta²¹.

Concordamos com a necessidade de recuperar a dimensão do saber-fazer ensino, que, conforme a autora, está um tanto abandonada por causa do “estigma” do tecnicismo. Todavia, queremos chamar a atenção à sequência da fala, na citação abaixo, para dois aspectos. Primeiro, a compreensão do conceito de práxis como convergência dos conhecimentos curriculares para a prática profissional, visando a uma relação de identidade teoria e prática. Segundo, de que há predominância de teoria dos fundamentos nos currículos, e no exemplo mencionado, a respeito da filosofia da educação.

A dificuldade da fragmentação do currículo é que falta um perfil profissional. [...]Falta a ideia de que se está se formando um professor. Não está se formando um pensador. Também, é claro, quando se está formando um professor se está formando um pensador. Mas quando estou formando um filósofo da educação, não estou formando um professor. Falta esta consciência de que é preciso articular vários conhecimentos em direção de uma prática educacional. Pode chamar de práxis, não tem importância, de uma forma de ação profissional consistente. (GATTI, 2008).

A afirmativa de que “quando se está formando um professor se está formando um pensador” desconsidera e inverte a complexidade da

²¹ A relevância da relação de tensão aberta entre teoria e prática, argumento central desta pesquisa, tem por referência inicial a assertiva de Vaz, no artigo “Notas sobre a relação teoria e prática em Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer”, o qual diz que a relação “deve, portanto, considerar um momento de unidade entre teoria e prática, na realização da história, mas, principalmente, uma *separação necessária* entre elas, para que a contingência possa ser criticamente refletida”. (VAZ, 2002, p.426; p.434). No segundo e terceiro capítulos, aprofundo esta assertiva tendo como referência central o ensaio de Adorno (195b), “Notas marginais sobre teoria e práxis”.

questão. De modo semelhante, a assertiva condicional de que “quando se está formando um filósofo da educação, não se está formando um professor”. A qualidade da formação teórica dos cursos de licenciaturas em Pedagogia dificilmente atinge a condição de formar filósofos da educação. Até porque existe uma significativa diferença entre ser professor de Filosofia e ser filósofo da educação, os quais, por sinal, são raros no Brasil. Se assim fosse, a atitude mais apropriada deveria ser a do reconhecimento. Todavia, a ênfase exagerada pode ser uma estratégia para chamar a atenção ao ponto específico da pesquisa. Neste sentido, a fala quer reforçar que o espaço ocupado pela teoria dos fundamentos nos currículos, bem como a qualidade que se almeja, é mais do que o necessário, a ponto de perder o foco de que é preciso formar um profissional-professor. Mas qual seria o espaço adequado aos fundamentos teóricos? E qual é o parâmetro de qualidade necessária da Filosofia da Educação a ser almejada na formação docente? A ênfase do espaço/tempo desnecessário da formação não seria sintomática do próprio critério estabelecido? E ao estabelecer a práxis como referência para a teoria, pautada no critério da aplicabilidade e da realização, ainda faz sentido falar em lugar adequado para a Filosofia da Educação nos currículos? Sem dúvida, o critério proposto é indispensável quando se pensa em como melhorar a qualidade do ensino, mas se torna problemático quando se avança para questões mais complexas da formação humana, que implica uma permanente busca. E, nesse sentido, a proposta de direcionar os conhecimentos curriculares em direção à prática educativa escolar não submete a teoria pedagógica à determinação da prática de ensino? E isso não deságua numa abordagem instrumentalizadora da Pedagogia? Assim sendo, não deslegitima a dimensão conceitual normativa da teoria pedagógica?

Arriscamos como resposta provisória: a prática pedagógica é mais abrangente do que a prática de ensino, porém a teoria precisa embasar as duas, o que implica relações diferenciadas. A pesquisa em análise está focada nas disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor no ensino escolar. Nessa delimitação do conceito de prática, na dimensão procedimental ou do saber-fazer, é justificável estabelecer como critério de validade a aplicabilidade e a realização. O que pressupõe uma relação que busca a unidade de identidade teoria e prática no resultado da ação. Essa perspectiva pode contribuir para melhorar o ensino. A dificuldade formativa surge caso se imponha como a única válida na teoria pedagógica. Estabelecer isso como critério exclusivo deslegitimaria a dimensão conceitual normativa, o que repercutiria nas áreas de fundamentos, entre elas, da Filosofia da

Educação.

É preciso justificar também outra possibilidade de relação teoria e prática. De acordo com a tradição filosófica crítica, o sentido do conceito de práxis é mais abrangente do que a prática procedimental. A relação com a teoria abarca também a dimensão conceitual normativa. Nesse caso, o critério de validade não se pauta no resultado externo, mas na finalidade da ação em si mesma. Isso implica o reconhecimento de um núcleo de autonomia da teoria enquanto prática conceitual normativa. Nessa perspectiva, é possível uma relação de tensão aberta²² entre teoria e prática.

A relação de tensão aberta entre teoria e prática pode estar vinculada à prática procedimental, contudo, ela não se objetiva plenamente no ensino. A contribuição formativa é fornecer criticamente apoio conceitual normativo para que o processo de retomada da prática procedimental não redunde em instrumentalidade, zelando pela pertinência própria da teoria e evitando margens à tendência do praticismo. Por sua vez, a contribuição das disciplinas práticas pode ser significativa para que a teoria normativa não se desprenda em discursos “genéricos”, isto é, em teoricismo. Isso não significa que o critério da aplicabilidade e realização possa ser referência de validade para a teoria normativa; pois, nas condições sociais vigentes, a sua relação com a prática permanece em tensão aberta.

A condição de tensão aberta da relação significa evitar a imposição de uma polarização. Entendemos esta como a condição relacional em que um dos polos (teoria ou prática) se impõe verticalmente sobre o outro (pelo teoricismo ou praticismo), em busca de uma síntese aparente. A perspectiva de tensão busca compreender, suportar e preservar em aberto um âmbito da relação teoria e prática, não resolvido numa síntese, nem desvinculado em dicotomia, mas coerente com a contradição social. Sua validade está na capacidade

²² O significado da expressão relação de “tensão aberta” é algo que pretendemos construir no decorrer deste estudo. Como ponto de partida, além das citações em notas anteriores de Vaz, de Trevisan e de Dalbosco, buscamos apoio na definição do termo “tensão” em Abbagnano (2012, p.1118): “...Enquanto a dialética é a unidade dos opostos como síntese ou conciliação, a T.[tensão] é o elo entre os opostos como tais, sem conciliação ou síntese. Por isso, as situações de T. não permitem prever conciliação; essa palavra é usada com esse sentido mesmo na linguagem comum, como quando se fala da ‘T. internacional’. No mesmo sentido, fala-se de ‘T. psicológica’ para indicar um estado latente de conflito.”

crítica de resistência e mobilização dos esforços em direção de um “para quê” formativo abrangente.

1.4 DOS COMPONENTES DIDÁTICOS

A análise das ementas das disciplinas curriculares do curso de Pedagogia, realizada pela Fundação Carlos Chagas, consistiu em observar a presença do “o quê” e do “como” ensinar. São componentes didáticos que se referem aos conteúdos específicos e às metodologias de ensino. Esses devem aparecer sobressalientes nas disciplinas de “formação profissional específica”. No entanto, as autoras identificam pouca presença, como se observa abaixo:

[...] a ênfase das ementas, que registram preocupação com as justificativas sobre “o porquê” ensinar – o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram “o quê” e “como” ensinar. (GATTI et al., 2009, p. 215; p. 226).

Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente. (GATTI et al., 2009, p. 226).

O ensino é composto também por outros componentes didáticos, e entre os principais, encontram-se “o porquê” e “o para quê” ensinar. O resultado da análise das ementas registra a presença predominante do “porquê”, no sentido de uma “preocupação com as justificativas”. O texto não realiza qualquer comentário direto sobre o “para quê”. É possível observar que a leitura das pesquisadoras se concentra nos aspectos do “como” e do “quê” ensinar, como se nota na seguinte assertiva: “Grande número de ementas apresenta frases genéricas, não permitindo identificar conteúdos específicos.” (GATTI et al. 2009, p. 226). Esses componentes (o quê e o como) proporcionam o suporte instrumental para a atuação específica da docência, por isso não devem aparecer apenas de “forma incipiente” no currículo. Provavelmente, tal deficiência repercute negativamente no posterior processo de ensino na Educação Básica. De outro modo, o isolamento desses componentes é

compreensível apenas como delimitação de análise de uma pesquisa. No processo formativo, a desvinculação do “como” e “quê” em relação ao “porquê” e “para quê” não deixa de trazer prejuízos à prática pedagógica. Entre eles, a redução dos fins em meios eficientes.

O desafio apresentado pela pesquisa coordenada por Gatti, do qual não discordo, é recuperar os componentes didáticos do “quê” e do “como” ensinar nos currículos. Outro aspecto, do mesmo desafio, é evitar que esse argumento não se torne uma justificativa de recuo do “porquê” e do “para quê” (ensinar, educar, formar)²³, pois isso conduziria a uma polarização prática. Trata-se de um desafio importante, visto que a qualidade do processo formativo depende da mediação equilibrada desses elementos. Portanto, uma formação didático-epistemológica consistente consegue articular, entre outros, o “o quê”, o “como”, o “porquê” e o “para quê” ensinar.

Para Amélia de Castro (1991), a Didática se constitui pelo diálogo com outros campos de conhecimento, “não suponho que uma única teoria possa, de momento, dominar o campo da Didática”, pois a complexidade do processo de ensino e aprendizagem precisa “ser compreendida a partir de outros elementos das ciências humanas e sociais”. E um pouco mais adiante ela conclui que “os caminhos didáticos, ao contrário do que julgam alguns tecnodidatas, são amplos e diferenciados e não estritos e exclusivos”. (CASTRO, 1991, p. 23).

Amélia de Castro (1991) reconstrói em linhas gerais a constituição do campo de conhecimento da Didática como um saber de fronteiras, por isso produtiva pelo diálogo entre diversas áreas de conhecimento afins.

É como decorrência desse conceito nuclear que se situam as inquietações da Didática atual. É esse conceito que é objeto de controvérsias teóricas, que às vezes levam a disputa ao campo

²³ De acordo com Dalbosco (2010, p. 179-180): “Tendências mundiais parecem indicar para um recuo da reflexão sobre pressuposições ético-epistemológicas da educação. A área dos fundamentos da educação vem há mais tempo perdendo terreno para as didáticas específicas. Essa diretriz tende a acentuar-se, no momento, pela direção que o Plano Nacional de Formação de Professores parece tomar, focalizando a formação no “que” e no “como” ensinar, secundarizando a importância de questões que tradicionalmente caíam sobre o âmbito dos fundamentos, como “para que educar” ou “para que educação” (*Wozu Erziehung?*). Desse modo, a didatização da educação ocorre mediante o enfraquecimento de uma perspectiva normativa e teológica da educação.”

interdisciplinar do “currículo”, como que exigindo da Didática que proceda à sua invasão, já que o conteúdo do ensino – o “o quê” se ensina – tanto pode ser problema didático quanto curricular. Outras vezes leva a outro campo inter-relacionado, o da Psicologia do Desenvolvimento ou Aprendizagem, já que o êxito do processo de Ensino, aquilo mesmo que justifica tentá-lo, é a Aprendizagem. E, conforme a teoria surge todo o problema do desenvolvimento intelectual, afetivo, moral, social, igualmente interdisciplinar. Mais um problema de limites, e crucial, está nas outras questões: por que ensinar? E para quê? E chegamos aos limites da Filosofia da Educação, da Sociologia, da Política. (CASTRO, 1991, p. 21).

É importante ressaltar que Castro publicou seu trabalho em 1991, com o título “A trajetória histórica da didática”, período de balanço da década de 1980, de expansão da pedagogia crítica e do recuo do tecnicismo. Vale a pena observar na citação acima como ela ressalta o “o quê”, o “porquê” e o “para quê”, mas não menciona nada referente ao “como” ensinar. Para ela, a Didática Geral precisa, por sua própria natureza, dialogar com outras áreas de conhecimento. Como um saber de fronteiras, que nem sempre tem, com clareza, demarcadas as margens que o delimitam. Por isso sugere, como referência de demarcação entre a Didática e as disciplinas de fundamentos teóricos da Educação, as perguntas “Por que ensinar?” e “Para que ensinar?”. Essas perguntas marcariam os limites da relação dialógica com a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação e a Política. A passagem citada retrata o quanto foi ampliado o conceito de Didática naquela década, possivelmente como resistência à tentativa de sua redução a mero meio ou simples técnica de aprendizagem. Concordo com a autora que a contribuição da Filosofia da Educação se vincula, principalmente, aos componentes didáticos do “porquê” e do “para quê”. O primeiro, como atividade argumentativa de apresentar as razões que justificam determinado conteúdo. O segundo, como atividade racional referente às finalidades abrangentes do processo formativo.

Em 1990, Veiga publica um artigo intitulado “Didática: uma retrospectiva histórica”, no qual afirma que as duas décadas anteriores foram marcadas pela negação tanto ao verticalismo conteudista da abordagem tradicional, que visava à doutrinação religiosa (Jesuítas) ou leiga (Estado Novo), quanto ao procedimentalismo da abordagem

tecnicista. Segundo ela, a partir da metade da década de 1970, no início da abertura do regime político,

surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante denominados por Saviani de “teorias crítico-reprodutivista”. Movimento de saída do polo tecnicista para um polo filosófico (que será predominante na década de 80), tendo em vista um contexto de transformação social.

Sob esta ótica, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando a sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito relativo à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor. (VEIGA, 1990, p. 37).

O que Veiga denominou de “descaminhos da Didática” brasileira, a abordagem tecnicista do período pós-1964, entra em crise com o processo de redemocratização, culminando na década de 1980. O modelo político econômico implantado pela ditadura empresarial-militar desencadeou um rápido crescimento da economia. Nesse contexto, a “educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação.” (VEIGA, 1990, p. 35). A posterior aversão à dimensão do “como ensinar” tem sua origem na polarização abusiva do tecnicismo, que deslegitimava qualquer reflexão sobre seus fins, restringindo a validade ao procedimento racional mais eficiente: “o pressuposto que embasou esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.” (VEIGA, 1990, p. 35). Conforme Veiga, o período manifesta a passagem “do polo tecnicista para um polo filosófico”, na década de 1980, “tendo em vista um contexto de transformação social.” Manifesta que houve um ganho significativo para o campo da Didática à medida que deixou de ser um meio de adaptação, assumindo um posicionamento crítico de diálogo com a Filosofia, a Sociologia e a História. Contudo, houve certa perda para o campo procedimental da Didática; quando, deslegitimada pelo uso de um conceito reduzido de técnica, sofreu certa resistência em relação à sua contribuição na formação de professores.

Segundo Saviani, a teoria pedagógica de resistência crítica, da

década de 1980, contribuiu para conscientizar e mobilizar as organizações sociais conforme a finalidade da redemocratização do Brasil, “mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracterizava a sociedade brasileira”. (SAVIANI, 2011, p. 448). Para ele, o tecnicismo retornou com mais força na década de 1990, como teoria do capital humano, centrado na eficiência dos meios educativos, dispensando o caráter de fundamentação e a reflexão sobre os fins.

Na verdade, as concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que formuladas nos anos 50 e 60, se impuseram a partir dos 70, mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80, quando a avalanche das ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 90, quando se manifesta com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social. (SAVIANI, 2005, p. 22).

Para Saviani (2011, p. 424), os ensaios contra-hegemônicos, como concepções pedagógicas críticas, buscaram orientar a prática educativa, permanecendo atuantes, “ainda que na forma de resistência”, mas nunca foram hegemônicos nos sistema educacional brasileiro. Essa tentativa prática de orientação educacional tinha sua ênfase maior no “para quê”. Os títulos das obras produzidas naquele período, pelo menos as de maior repercussão, são indicativos de problematização de fins educacionais amplos²⁴. Obras que ambicionavam contribuir com elementos teóricos referentes ao “para quê” ensinar/educar/formar e ao “porque” de justificação pedagógica. A ênfase nesses componentes dessas obras, compreensíveis pelo contexto histórico de redemocratização do país, contribuiu para secundarizar o âmbito do “como ensinar” no processo formativo docente, como contraponto ao tecnicismo. No entanto, a deficiência deste componente didático, consequência da secundarização, de alguma forma corrói por dentro o

²⁴ Entre outras, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e, mais tarde, *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire; *A democratização da escola pública*, de José Carlos Libâneo; *Escola e democracia*, de Saviani.

projeto de uma formação abrangente.

Em 2009, Libâneo apresentou no III EDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – um texto em que abordou os elementos constitutivos do ato didático:

Com que categorias lida a didática? Quais são os elementos constitutivos do ato didático? A análise do ato didático destaca uma relação dinâmica entre três elementos – professor, aluno, matéria – a partir dos quais são feitas as clássicas perguntas: O que ensinar? Para que ensinar? Quem ensinar? Para quem se ensina? Como se ensina? Sob que condições se ensina? (LIBÂNEO, 2009, p. 2).

O mote central é o de mediação entre esses vários componentes do ato didático. Desde a publicação do livro *Democratização da escola pública*, em 1986, que Libâneo defende uma escola a qual não abra mão da qualidade do saber sistematizado, em outras palavras, um “o que ensinar” sócio-crítico dos conteúdos. A mediação dinâmica entre professor, alunos e matéria é o que move o ato didático. Essa relação articula várias dimensões. O autor apresenta as perguntas relacionadas aos componentes didáticos já mencionados, mas acrescenta outras. Contempla o “como se ensina”, mas não deixa de fora o “para quê”. Não menciona o “porquê”, porém justifica a fundamentação para o entendimento do ato didático: “para cuja compreensão se juntam as teorias do ensino, as teorias do conhecimento, as ciências auxiliares da educação e a epistemologia das disciplinas ensinadas.” (LIBÂNEO, 2009, p. 2). Concordo com Libâneo que a qualidade da educação básica envolve a mediação de todos esses elementos didático-epistemológicos, sem que algum componente tenha maior ênfase do que os outros.

De modo semelhante, segue o argumento de Gatti e colaboradoras para a retomada do âmbito do “quê” e do “como” ensinar, visando a um “equilíbrio” no processo formativo curricular. Para isso, a “aplicabilidade” no ensino aparece como critério da teoria. E, de fato, a condição da melhoria procedimental (o quê e o como ensinar) é o acompanhamento da sua realização em resultados. E a validade ocorre quando se realiza a unidade entre teoria e prática. Entretanto, esse não pode ser um critério exclusivo de toda a teoria pedagógica, pois não daria conta da abrangência das dimensões do “porquê” e do “para quê”, pois seus conceitos não se esgotam em resultados no ensino. Se esse critério fosse exclusivo, deslegitimaria o núcleo normativo da teoria pedagógica e repercutiria em todas as disciplinas de fundamentos,

sobretudo, na Filosofia da Educação.

Além do critério de aplicabilidade e realização, fundamentais para a melhoria da prática procedimental, pautado na busca permanente da unidade teoria e prática, é preciso garantir também outra justificativa de validade para a dimensão da teoria conceitual normativa. Isso significa dizer que a relação teoria e prática no campo pedagógico tem um sentido duplo: por um lado, precisa se pautar na busca da unidade, que se realiza no ensino; por outro, permanece numa tensão aberta e dinâmica, enquanto prática normativa, orientada por fins abrangentes.

1.5 PRESENÇA/AUSÊNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Delimitamos a análise da reforma educacional na pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre “estudo de currículos dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia”, nos aspectos dos conceitos e da relação teoria e prática, nos componentes didáticos constitutivos do ensino, com a pretensão de identificar marcas de presença/ausência da Filosofia da Educação.

Em entrevistas e palestras de Gatti o termo Filosofia da Educação aparece em comentários contextualizadores, e nos textos escritos analisados a palavra filosofia é ausente. Quando o relatório da pesquisa apresenta a “categoria dos fundamentos teóricos da educação”, na qual são agrupadas as disciplinas comuns dessa área, como é observável, a palavra filosofia não aparece entre as disciplinas principais. Essa categoria foi criada pelo grupo de pesquisa, pois a Resolução CNE/CP nº 1/2006 menciona apenas três núcleos: “núcleo de estudos básicos”, “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos” e um “núcleo e estudos integradores”. A referida categoria é apresentada da seguinte forma por Gatti:

1. Fundamentos teóricos da educação – nessa categoria estão presentes as disciplinas que cumprem a função de dar embasamento teórico ao aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. Por estar bem relacionada com o campo da Pedagogia, a Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente. (GATTI et al., 2009, p. 223).

O termo Filosofia não aparece no texto da categoria, ficando

subentendido na expressão “entre outras”. Contudo, se a Filosofia da Educação é, conforme a fala de Gatti, tão determinante assim no espaço da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, é de estranhar a omissão do termo. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 não se detém em nomes de disciplinas, mas menciona a relevância da contribuição de campos de conhecimentos, como é notável no art. 2º, parágrafo segundo, a menção do “conhecimento de filosofia” entre as disciplinas de fundamentos:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – [...];

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006).

A palavra Filosofia está ausente também quando as pesquisadoras analisam as ementas dos componentes curriculares: as “ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nessas modalidades de ensino”. (GATTI et. al., 2009, p. 226). As teorias sociológicas e psicológicas possuem um campo de conhecimento diferenciado do filosófico, embora sejam áreas dos fundamentos teóricos.

A pesquisa da Fundação Carlos Chagas constata os contornos de uma base comum curricular a partir dos estudos realizados. Geralmente, a base determina o lugar de centralidade de disciplinas curriculares. Como é observável, entre aquelas elencadas não está presente a Filosofia da Educação.

Pela leitura das ementas e das grades curriculares da amostra, é possível constatar que as diretrizes de 2006 ajudaram na padronização de uma base comum aos cursos. Como disciplinas que são comuns a todos os cursos, encontramos: Fundamentos como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Estágios; Língua Portuguesa e Matemática; Metodologias ou Didáticas do ensino de História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Educação

Especial e Educação Infantil; Linguagem de Libras além do Trabalho de Conclusão de Curso. (GATTI; NUNES, 2009, p. 42).

É possível constatar textualmente, a partir da reforma desencadeada pelas novas diretrizes, com base na pesquisa de Gatti e Nunes, que a disciplina Filosofia da Educação não tem lugar de centralidade na suposta base comum nacional. Ela aparece entre as disciplinas optativas, no seguinte sentido:

Observando o conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos, verifica-se a tendência de se oferecer disciplinas relativas a “Fundamentos teóricos da educação” (24%), contemplando “Filosofia da Educação”, “História da Educação”, “Fundamentos Biológicos da Educação”, “Antropologia da Educação”, e assim por diante. (GATTI; NUNES, p. 25. GATTI et al., 2009, p. 228).

Como disciplina optativa, em relação à centralidade da suposta base comum, a Filosofia da Educação aparece nas margens da composição curricular nacional dos cursos de Pedagogia. No entanto, parece haver uma contradição entre a fala de Gatti (2011), em entrevista concedida à *Conexão Professor*, na qual comenta de que “os estudos de Filosofia ocupam muito espaço na grade curricular” e a ausência destes na suposta “base comum”. Se a Filosofia da Educação ocupa muito espaço, seu lugar deveria ser de centralidade; não sendo uma disciplina da base comum, provavelmente não ocuparia muito espaço. A princípio, essa contradição pode gerar a suspeita de que a Filosofia da Educação tem lugar entre as disciplinas nomeadas na suposta “base comum”, porém, por alguma razão, não foi citada ou sua presença não é determinante.

Outra possibilidade interpretativa, quando Gatti se refere ao excesso de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia, é de que não se trata de uma disciplina curricular, mas de uma abordagem teórica. Assim, ela estaria presente nos diversos componentes curriculares, inclusive nas disciplinas de “formação profissional específica”, enquanto teoria fundamentadora. Isso é notório no resultado da análise da pesquisa: “observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos”. (GATTI et al., 2009, p. 233).

Uma abordagem filosófica, de acordo com Saviani (1983, p. 24),

precisa garantir as seguintes exigências: a “reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto”. O significado do termo “radical” está relacionado ao conhecimento profundo, no sentido de atingir a raiz do que se estuda. A palavra “rigorosa” se refere a um processo de sistematização. E “de conjunto” abarca uma concepção de totalidade. No entanto, uma das constatações conclusivas da análise dos currículos dos cursos de Pedagogia apresenta características opostas, como se observa na citação que segue:

...pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas. (GATTI; NUNES, 2009, p. 22; GATTI et al., 2009, p. 225).

Os indícios apontam que a Filosofia da Educação não ocupa muito espaço na grade curricular nem como disciplina nem como abordagem teórica. Ela é uma área/disciplina entre outras dos fundamentos teóricos da educação. Sua tarefa é relevante na formação do pedagogo; entretanto, nem sempre é bem desenvolvida. Com isso, queremos dizer que o problema não é tanto das potencialidades formativas da área/disciplina; mas, talvez, das condições de seu desenvolvimento nos cursos. De qualquer modo, a pesquisa da Fundação Carlos Chagas aponta para uma questão central da reconfiguração curricular: os cursos de Pedagogia precisam ser desenvolvidos numa vertente prática. É a partir desse ponto que é preciso pensar o lugar da Filosofia da Educação no processo formativo. Isso implica retomar criticamente os conceitos de teoria e prática.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE PRÁXIS

A partir da problematização desenvolvida no capítulo anterior, o desafio posto consiste em adentrar a complexidade do conceito de práxis e identificar seus contornos, limites e possibilidades com base nas contribuições do pensamento de Marx, Adorno e Horkheimer. Embora essa problemática e o desenvolvimento histórico do conceito remontem aos primórdios da filosofia e ao esforço incansável de outros pensadores em demarcar fronteiras conceituais, optemos por dialogar com os autores referidos para não extrapolar as condições desta pesquisa. Ressaltamos, no entanto, que no esforço de apresentarem uma resposta ao problema da práxis, esses autores abordaram criticamente os principais pensadores da filosofia. Dessas contribuições, concentramos no argumento da práxis como possibilidade de unidade síntese e como relação de tensão aberta entre teoria e prática.

Etimologicamente, o termo práxis vem do grego e significa ação ou atividade. Aristóteles foi o primeiro pensador que sistematizou criteriosamente o seu uso, diferenciando a práxis das outras duas atividades básicas do ser humano, a *theoria* e a *poiésis*. Assim, cada atividade – *theoria*, *práxis* e *poiésis* – passou a corresponder um tipo de conhecimento: o teórico, o prático e o produtivo. O critério diferenciador é a finalidade ou objetivo: “para o conhecimento teórico, o objetivo é a verdade; para o conhecimento da poiesis, a produção de alguma coisa; e, para o conhecimento prático, a própria ação.” (BOTTOMORE, 1983, p. 292). Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta a seguinte demarcação: na *theoria* a finalidade já está determinada, cabendo ao homem apenas contemplar: “aquilo que sabemos não é capaz de ser de outra forma.” (ARISTÓTELES, 1979, 1.139B, p. 143). Já quanto à *práxis* e à *poiésis*, encontram-se no âmbito da deliberação humana: “Na classe do variável incluem-se tanto coisas produzidas como coisas praticadas”, nas quais é o homem quem põe a finalidade. Contudo, existe uma diferença entre elas, pois “a capacidade raciocinada de agir difere da capacidade raciocinada de produzir [...] porque nem agir é produzir, nem produzir é agir”. Na *poiésis*, o homem põe a finalidade fora da ação do fazer mesmo, e a atividade é um meio para outro fim, tal qual se depreende do exemplo mencionado pelo autor: a atividade de construir uma casa. Já a finalidade da práxis está na própria ação, como ocorre nas normas éticas. Assim, a primeira se realiza (termina enquanto meio) no resultado da obra (a casa), que por

sua vez tem outro fim, ser habitada; ao passo que, na práxis, a finalidade se repõe continuamente em si e por si mesma (a boa ação em geral)²⁵. Portanto, as origens do conceito de práxis já apontam seu caráter normativo de finalidade humana abrangente em si mesma, desautorizando sua instrumentalização.

Ao mesmo tempo que as contribuições de Aristóteles foram significativas para a diferenciação dos campos, também proporcionaram margem interpretativa para certa cisão entre eles. O debate dessa complexidade continuou no decorrer da história da filosofia, principalmente com o surgimento e a necessidade da classificação de novas ciências modernas. Devido à diversidade de autores e enfoques sobre a problemática, e às limitações necessárias neste estudo, enfatizamos a análise na tradição da teoria crítica, e dentro dessa, nos autores mencionados.

Neste capítulo, inicio retomando aspectos da constituição do

²⁵ Para Dalbosco, além da diferenciação do domínio objetual, a demarcação de Aristóteles “diz respeito ao estatuto da finalidade que rege ambas as ações: a racionalidade *poiética* orienta-se por uma finalidade externa, ao passo que a racionalidade da *práxis* encontra-se em si mesma a sua finalidade, ou, como diz Aristóteles, a racionalidade da *práxis* é uma finalidade em si mesma, isto é, seu fim só pode realizar-se através da ação e só pode existir na ação mesma”. Essas diferenças podem contribuir significativamente para o campo da ação pedagógica: “uma vez concebido como parte da racionalidade da *práxis*, o conceito de ação pedagógica não pode ser compreendido somente como um mero fazer que se localiza na esfera da produção, cujo aspecto de sua racionalidade é pautada pela relação meio-fim, em que a própria finalidade, vinculada a um determinado emprego, é externa ao fazer”. A partir dessa diferenciação, é possível pensar em desdobramentos para a relação entre professor e aluno em sala de aula. “Cogitar tal relação no contexto da racionalidade da *práxis* implica, por exemplo, que tanto professor como aluno não possam tomar um ao outro como meio para alcançar determinados fins, isto é, a relação entre ambos não deve ser concebida nos moldes de uma *ação produtora* que tenha a finalidade somente externa à ação, mas não como uma *ação agente*, que encontre nela mesma a sua finalidade. Sem este aspecto intrínseco, a ação pedagógica não pode alcançar uma condição autônoma, permanecendo, por isso, uma ação heterônoma. Já a partir de Aristóteles, podemos entender a pedagogia, portanto, não simplesmente como uma técnica, mas principalmente como uma das diferentes formas da práxis humana”. (DALBOSCO, 2007, p. 45-47). Com base nesses pressupostos é questionável a interpretação da práxis como um saber-fazer e a assertiva da formação da pedagogia como um profissional do ensino, conforme visto no primeiro capítulo.

conceito de práxis nos escritos do jovem Marx. Na primeira parte²⁶, apresentamos que o sentido marxiano da práxis surgiu do debate da emancipação humana; tem sua raiz no trabalho como atividade formadora do indivíduo e da espécie humana; e que a expressão *atividade sensível* demonstra seu caráter de síntese, porém perde essa qualidade na fragmentação do *trabalho estranhado* fabril. Então, a expectativa marxiana de unidade se concentra na práxis política como realização da teoria da emancipação.

A seguir, considerando o século posterior, a partir da demonstração histórica dos movimentos práticos de repercussões internacionais em sentido oposto da emancipação, a tese da unidade teoria e prática passa a ser questionada por Adorno e Horkheimer. Com a não realização abrangente, sem evidências na história de que venha a se realizar, por enquanto, é inapropriado considerar a práxis positiva como critério da teoria. A realização em unidade restrita ao resultado externo contribui para conservar e aumentar a eficiência do existente. Diante disso, Adorno afirma o duplo caráter da teoria: pertence ao contexto geral da sociedade e, ao mesmo tempo, é autônoma. Isso supõe uma relação de identidade entre teoria e prática, restrita à eficiência, e uma relação de tensão aberta, abrangente à crítica. Se algum dia a promessa do esclarecimento gerou a esperança da unidade definitiva, caso ela ainda tenha o poder de mobilizar, embora não mais tão ingênua, de qualquer forma, nas condições dadas, sua primazia crítica está na relação de tensão permanente. Como desdobramento ao campo pedagógico, é preciso garantir o duplo caráter da teoria: uma relação que visa à unidade na realização de ensino e uma relação de tensão permanente, tendo como referência a promessa da formação cultural.

2.1 O TEMA DA EMANCIPAÇÃO COMO PRECEDENTE DA PRÁXIS EM MARX

O conceito de práxis conquista centralidade no pensamento de Marx²⁷, a partir do debate sobre o tema da emancipação humana,

²⁶ A primeira parte deste capítulo está baseada nos estudos de Voloski, dissertação *Práxis marxiana: possibilidades de uma educação emancipadora*, Passo Fundo, 2005. De modo especial, no segundo capítulo, “O conceito marxiano de práxis”, p. 50-73.

²⁷ Não se encontra nos escritos de Marx uma obra, um capítulo ou um ensaio com um título específico sobre a práxis. O termo aparece mais enfático nas *Teses sobre Feuerbach* (1845). Contudo, a redação breve das *Teses* possibilitou

principalmente nos escritos de sua juventude. Segundo Schimied-Kowarzik, (2002, p. 49), desde os primeiros escritos, “a partir do confronto crítico com Hegel, até à obra madura, que ficou incompleta, na Crítica da Economia Política, a filosofia de Marx viu-se ligada aos fins da emancipação humana.”. A práxis marxiana nasceu no âmago da crítica normativa da emancipação e dela não pode ser desvinculada para evitar a instrumentalização do próprio conceito. Retomamos aspectos dos textos marxianos, sobretudo os *Manuscritos econômico-filosóficos*, para analisar a pertinência dessa normatividade como sustentabilidade crítica da práxis transformadora.

A centralidade do conceito de emancipação em Marx se deve, em grande parte, ao contexto cultural em que se formou. O autor iniciou sua formação na cidade de Trier, na Renânia, região de fronteira entre o autoritário regime prussiano²⁸ e a república liberal francesa, onde predominava o clima de inconformismo e de circulação de ideias iluministas²⁹. Marx ingressa³⁰ decididamente na “tradição herdeira do movimento emancipatório burguês [...]. Essa Filosofia, desde o humanismo, através do Iluminismo, até o Idealismo desdobrou-se como Filosofia da liberdade humana e da responsabilidade histórica.” (SCHIMIED-KOWARZIK, 2002, p. 50).

Dito de forma muito sintética, o Iluminismo predominou na Europa no século XVIII, caracterizado pela confiança na razão e na

interpretações problemáticas, sobretudo, a respeito da afirmação de que “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade”. Buscamos contextualizar a gênese da práxis nos escritos anteriores das *Teses* para evitar um conceito utilitarista de teoria.

²⁸ A Prússia desapareceria, em 1870, com a unificação de 39 Estados no Estado da Alemanha.

²⁹ Em razão da política expansionista napoleônica, a cidade de Trier pertenceu por um período à França. Acontecimento marcante, principalmente, para as famílias judaicas que desfrutaram o direito da emancipação política conforme a Constituição francesa. Em 1814, a Renânia foi reincorporada à Prússia, Estado oficialmente cristão, com características do antigo regime, entre elas a intolerância religiosa e política, em virtude da qual os judeus foram forçados a se converter ao cristianismo para reaverem seus direitos de cidadãos.

³⁰ Marx, pode ser considerado um herdeiro do Iluminismo, quando pelo recurso da razão crítica, leva adiante o tema da emancipação humana. No entanto, distancia-se do Iluminismo no momento em que interpreta criticamente as revoluções burguesas restritas à emancipação política. Portanto, a emancipação que Marx defende não é apenas individual, nem restrita a um grupo ou classe social, mas da humanidade.

ciência como recursos capazes de libertar o homem. Consistia numa concepção otimista do progresso da história, no movimento irreversível dos avanços da ciência. Partia do pressuposto de que a sociedade seria justa e feliz quando reestruturada racionalmente, emancipando-se das amarras dos dogmas religiosos e do poder despótico dos monarcas. Constituía-se num movimento de intensa fundamentação do homem autônomo e responsável como justificativa da democracia liberal. O filósofo Emanuel Kant (1724-1804) definiu o Iluminismo como:

[...] a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires de teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. (KANT, 1995, p. 11).

Para Kant, o homem em esclarecimento está desafiado a dar respostas racionais aos seus problemas. A *maioridade ou autonomia* significa a capacidade de pensar e agir por conta própria. Baseado na inversão antropocêntrica de Copérnico, que revolucionou a interpretação sobre o sistema solar, Kant justifica a virada paradigmática ao demonstrar, epistemologicamente, que não é a razão que “orbita” em torno do sentido dos objetos, mas é a atividade racional (luz, sol) que constrói o sentido deles. Portanto, o conhecimento da verdade é uma construção da atividade racional humana, argumento, que também, tem desdobramentos pedagógicos e políticos. Considerando a autonomia como potencialidade em cada particularidade, não é ela atributo de sangue ou dom especial de eleitos, mas fruto da formação humana. O horizonte possível de uma sociedade de seres humanos autônomos e responsáveis pelos seus próprios atos dispensaria os mecanismos sociais de tutela. Eis a justificativa da democracia liberal. Tal confiança na razão exerceria grande influência na tradição idealista³¹, com posteriores

³¹ Nos primeiros escritos de Marx essa influência é clara: “A crítica da religião liberta o homem da ilusão, de modo que pense, atue e configure a sua realidade como homem que perdeu as ilusões e *reconquistou a razão*, para que *gire em torno de si mesmo* e, assim, *à volta do seu verdadeiro sol*”. (MARX, 1989, p 78, grifo nosso). Então, o ser humano é o único responsável pela sua existência:

ampliações como espírito que se constitui historicamente em processo de autoconscientização, como em Fichte, Shelling e Hegel. (FLEISCHER; HENNIGFELD, 2006).

No período que frequentou a Universidade de Berlim, Marx participou de um círculo de estudos conhecido como *Jovens Hegelianos*³², que buscava localizar o núcleo transformador da filosofia hegeliana numa perspectiva da emancipação política. Segundo Flickinger, os jovens hegelianos interpretaram que, nas obras sistemáticas *Fenomenologia do espírito e Ciência da lógica*, Hegel advogara pela liberdade moderna como processo permanente de superação de contradições; porém, em sua filosofia política, *Princípios fundamentais da filosofia do direito*, deixara a impressão, pela argumentação desenvolvida, de legitimar o sistema repressivo da constituição prussiana, defendendo uma falsa reconciliação entre conceito e realidade (FLICKINGER, 1986, p. 21).

Entre os anos de 1841 e 1843, conforme Chasin, o idealismo hegeliano se faz presente na tese doutoral de Marx e nos artigos da *Gazeta Renana*. Tal período é marcado pela concepção de Estado como autoconsciência, no qual “a liberdade jurídica, moral e política devem encontrar a sua realização, e no qual cada cidadão, obedecendo às leis do Estado, não faça mais do que obedecer somente às leis de sua própria razão, da razão humana.” (CHASIN, 1995, p. 355). Nesse contexto predomina uma concepção dogmática de teoria, relação vertical do conceito ao real, do espírito à natureza, como se observa a seguir: “O Estado penetra a natureza inteira com nervos espirituais, e é necessário que em qualquer dos pontos não seja a matéria que domine, mas a forma, não a natureza sem o Estado, mas a natureza do Estado.” (CHASIN, 1995, p. 357).

A crise dessa referência teórica vertical é provocada pela interrogação provinda da materialidade, expressa nos *Manuscritos de Kreuznach*, em 1843: ao “examinar problemas sociais concretos, faceu os limites e viu questionada a validade de sua base teórica [...] seu professado idealismo ativo, centrado numa filosofia da autoconsciência, saíra abalada da vivência jornalística.” (CHASIN, 1995, p.358). Chasin

“Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem” (p. 86).

³² Além de Karl Marx, os nomes mais conhecidos que fizeram parte da esquerda hegeliana são: David Friedrich Strauss (1808-1874), Bruno Bauer, Arnold Ruge (1802-1880), Ludwig Feuerbach (1804-1872), Max Stirner (pseudônimo de Johann Caspar Schmidt, 1806-1856) e Moses Hesse.

apresenta isso como os primeiros indícios de uma virada materialista do pensamento marxiano. Marx passa a suspeitar que uma sociedade democrática não poderia ser fundamentada por tal abordagem teórica.

A revisão do idealismo hegeliano aproximou Marx do materialismo de Feuerbach. Para este, a teoria especulativa hegeliana não passava de uma teologia disfarçada, na qual “o pensamento é o ser [...] e o ser é o predicado.” (FEUERBACH apud CHASIN, 1995, p. 348). Segundo essa compreensão, a Filosofia hegeliana seguiria a mesma lógica dogmática da Teologia, ao criar a matéria pela imposição do pensamento. Contra isso, Feuerbach propõe uma filosofia alternativa:

Ecologista *avant la lettre*, buscava Feuerbach lançar as sementes para uma filosofia alternativa ao racionalismo hegeliano, que tivesse como ponto de partida a intuição, a sensibilidade, o coração, a experiência, o olhar, a contemplação, a natureza. Esse projeto de construção de uma filosofia fundada no sentimento (e não na razão), que trabalhe com objetos reais e sensíveis (e não metafísicos ou teológicos), colidia diretamente com todo o ideário hegeliano. (FREDERICO, 1995, p. 28).

Feuerbach propõe uma revolução epistemológica pela inversão materialista do “pensamento-ser” em “ser-pensamento”: “O pensamento provém do ser, mas o ser não provém do pensamento. O ser existe a partir de si e por si – o ser só é dado pelo ser.” (FEUERBACH apud CHASIN, 1995, p. 348). Isso repercute no conceito de homem, que, antes de ser pensamento, é sensibilidade, necessidade, corpo, matéria. E implica numa saída da lógica dedutiva hegeliana para uma postura empirista concreta. Nesse sentido, “conhecer as coisas e os seres como são – eis a lei suprema, a tarefa máxima da filosofia.” (FEUERBACH apud CHASIN, 1995, p. 348). A contemplação se apresenta como o método mais apropriado, pois é o caminho inverso do processo destruidor das mediações hegelianas. Evita, assim, a imposição do pensamento por antecedência e propõe a abertura serena da sensibilidade para captar o objeto. Enquanto Feuerbach combate o método epistemológico hegeliano, Marx recepciona sua crítica em chave política: a teoria hegeliana é tão impositora à materialidade quanto a despótica constituição prussiana é aplicativa à sociedade civil.

Marx reconhece a relevância da contribuição de Feuerbach ao propor a sensibilidade como um modo de se evitar o dogmatismo do pensamento. No entanto, logo o critica por restringir a atividade

cognitiva a uma passividade receptiva e, conseqüentemente, a uma postura de adaptação conformista. Mais adiante, critica a postura de passividade contemplativa nas *Teses sobre Feuerbach*, mantendo a sensibilidade como ponto de partida da investigação, mas sem prescindir da atividade do pensamento mediador. Duas características fundamentais para o conceito de práxis: a abertura da sensibilidade e a atividade do pensamento. Da relação de tensão entre elas surgirá a expressão *atividade sensível*.

Marx não advogava pela Filosofia feuerbachiana nem pela hegeliana. Ele almejava fundamentar um conceito consistente de emancipação humana, do qual germina seu entendimento de práxis. Para Chasin (1995, p. 363), seu primeiro passo se encontra nos *Manuscritos de Kreuznach*: “Marx ao revisar a filosofia política hegeliana, sob a pressão da dúvida e a influência das mais recentes conquistas feuerbachiana, percorre exatamente as vias da interrogação recíproca entre teoria e mundo.”. O diálogo constitutivo pela interrogação mútua busca valorizar, de um lado, a materialidade da experiência fornecida pela sensibilidade, de outro, a atividade do pensamento conceitual, na tentativa de unidade potencialmente transformadora e autotransformadora. Essa recíproca interrogação, por um lado, evitaria que o pensamento especulativo se impusesse dogmaticamente e, por outro, evitaria a submissão epistemológica da descrição passiva à mecanicidade materialista. A práxis marxiana é gestada nessa via de interrogação de sentido duplo, nesse espaço de tensão aberta entre os polos antagônicos, na tentativa de unidade transformadora.

Para Frederico, a originalidade da práxis marxiana apresenta seus primeiros contornos nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, em 1844, quando os elementos mediadores convergem na expressão *atividade sensível*, ou atividade empírica.

Apropriando-se de dois princípios caros a Feuerbach e Hegel: a passividade sofredora que o primeiro atribui à matéria e o ativismo redentor que o segundo conferia à consciência. Esses dois princípios, transfigurados, preparam o caminho para o posterior conceito de práxis. [...] Tanto a paixão quanto o trabalho são conceitos híbridos prenunciando a práxis. Em 44 e nas Teses sobre Feuerbach a práxis recebe a designação provisória de ‘atividade empírica’ ou ‘atividade sensível’. Trata-se de designação mescladas exatamente porque expressam as duas influências presentes

em Marx: “atividade” remete a Hegel e “empírica” ou “sensível” a Feuerbach. Referindo-se à atividade, Marx liberta-se de Feuerbach e reconcilia-se com Hegel. Mas o caráter “sensível”, “empírico” da atividade aproxima-o do materialismo, por intermédio de Feuerbach. (FREDERICO, 1995, p. 197).

A postura epistemológica constitutiva da práxis surge, portanto, a partir do diálogo promovido por Marx entre o idealismo de Hegel e a filosofia materialista de Feuerbach. Aquiesce à dialética hegeliana, pois compreende a mediação como caminho necessário ao conhecimento verdadeiro, mas discorda de que o ponto de partida seja a aplicabilidade impositiva do conceito. Alinha-se à compreensão de Feuerbach em dois aspectos: o de que o ser humano é mais do que pensamento conceitual e o da sensibilidade como ponto de partida do conhecimento. No entanto, refuta a contemplação conformista, a essência eterna e anistórica do ser e o acesso imediato à verdade. Retém a ideia hegeliana de que é por meio da atividade que o ser humano desenvolve o seu processo de autoformação, porém descarta a compreensão de autonomia restrita à atividade da consciência. Desse modo, chega à categoria de “atividade sensível”³³. Assim, concebe a relação teoria e prática como tensão dinâmica dentro dessa unidade, por meio da “interrogação recíproca”, entre os indícios seguros da materialidade e os conceitos normativos do pensamento. Logo, a expressão *atividade sensível* manifesta o momento privilegiado em que nasce a práxis marxiana como um conceito ampliado, que se constitui na tensão entre o ser e o devir, potencialmente transformador.

Quanto ao desenvolvimento do conceito de emancipação, Marx, nos *Manuscritos de Kreuznach*, assume entendimento próximo ao de esclarecimento de consciências de Feuerbach. Sua crítica consiste em denunciar o Estado prussiano como essência alienada da sociedade civil:

³³ Para Frederico (1995, p. 200): “a práxis ocupa o lugar central no itinerário do jovem Marx, sob as designações de ‘atividade real e concreta’, ‘atividade empírica’, ‘atividade revolucionária prático-crítica’ etc. Nas obras da maturidade, ela se bifurca e se concretiza para dar conta do estudo científico do mundo capitalista: o conceito de práxis é substituído, de um lado, pelo conceito de produção como momento primordial de um processo, que compreende a distribuição e a circulação; e de outro, pelo de luta de classes: o termo prática continua, em todo caso, a ser empregado como oposição ao que é simplesmente pensado”.

“O ser real, verdadeiro, seria a sociedade civil que projetou sua essência no Estado, separando-se dela.” (FREDERICO, 1995, p. 69). A tentativa é a de esclarecer que todo o poder do Estado emana da força dos cidadãos e não do monarca: “o antídoto à manipulação é a democracia que suprimirá a dominação despótica da monarquia.” (FREDERICO, 1995, p.71). Portanto, sua crítica está dentro dos limites de uma concepção burguesa de emancipação política.

Marx aborda o tema da emancipação de modo mais abrangente em dois ensaios publicados nos *Anais Franco-Alemães*, “A questão judaica” e a “Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel”. No primeiro, ampliou a crítica de Bruno Bauer sobre o Estado prussiano, que negava a igualdade de direitos aos judeus por ser um Estado cristão. “Como alemães, deveis trabalhar pela emancipação política da Alemanha e, como homens, pela emancipação da humanidade.” (MARX, 1989, p. 35). Todavia, nos países que já haviam conquistado a emancipação política, como França, Inglaterra e Estados Unidos, a luta continuava pela emancipação humana. (MARX, 1989, p. 41).

Para Marx, a Alemanha era anacrônica social e politicamente quando comparada à França e à Inglaterra. No entanto, reconhecia na “filosofia alemã do direito e do Estado” a teoria mais desenvolvida do Estado moderno (MARX, 1989, p. 84). Ainda que esse sistema de ideias não se realizasse plenamente na prática daquele contexto, Marx não o abandona por completo, pois segue sua orientação para analisar criticamente a prática que obstruía sua realização, e, por meio da própria crítica revisar a filosofia da emancipação. Pressuponho que o pano de fundo é a perspectiva da “atividade sensível” pelo confronto entre o conceito de sujeito, que se autodetermina, e a experiência de um sujeito sensível, que se constrói sócio e historicamente. Dessa maneira, o conceito de emancipação humana deve assumir “o imperativo categórico de derrubar todas as condições em que o homem surge como um ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível.” (MARX, 1989, p. 86). Portanto, a centralidade do conceito de práxis no pensamento marxiano surge desse empenho de derrubar o que obstrui objetivamente a realização plena da “emancipação humana em geral”.

2.2 A PRÁXIS DO TRABALHO: AUTOFORMAÇÃO E ESTRANHAMENTO

Para Marx, o trabalho apresenta uma ambiguidade no contexto histórico da sociedade industrial: a unidade da atividade autoconstitutiva é rompida em estranhamento que se volta contra o próprio operário.

2.2.1 A práxis produtiva como autoformação humana

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* o conceito de práxis tem sua gênese no trabalho humano. Seus contornos surgem à medida que Marx amplia materialmente o conceito hegeliano de objetivação. Na condição de *atividade sensível*, o homem tanto transforma a natureza, para satisfazer suas necessidades, como cria a si mesmo. Enfim, a objetivação realizada pelo trabalho é a unidade (síntese) mais próxima e mais profunda entre o ser humano e a natureza. E a práxis, que daí surge, tem caráter de unidade e de reconhecimento entre subjetividade e objetividade.

Para Marx (1989, p. 245), o mérito de Hegel fora compreender o trabalho como atividade autoformadora do ser humano: como processo de exteriorização e superação que se encontra sob o título geral de *objetivação*. Entretanto, no seu entender, a dialética idealista de Hegel carecia de conteúdo material, pois encontrara apenas a expressão “especulativa para o movimento da história, a história ainda não efetiva do homem enquanto um sujeito pressuposto, mas em primeiro lugar ato de produção, história da geração do homem.” (MARX, 2004, p. 118). Contudo, Marx não abandona o conceito de autonomia como autoconsciência, mas procura ampliá-lo materialmente: “examinemos agora mais de perto o fenômeno da objetivação [...] o trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo externo sensível.” (MARX, 1989, p. 160). Para isso, contrapõe ao pensamento hegeliano a concepção feuerbachiana, de homem como um ser sensível. O ser humano, por fazer parte da natureza, é um ser de necessidades. Assim, Marx procura criticar o “ser absoluto de Hegel, abstrato, separado da natureza pressuposta, que se coloca a si mesmo e toda a objetividade, ganhar a verdadeira concretização do homem natural, objetivo, unido ao mundo”. (MARCUSE, 1972, p. 27). Logo, as necessidades do ser humano não são apenas cognitivas, mas também materiais, pois tem carências físicas, emotivas e sociais.

No trabalho humano autoconstitutivo, a relação é de síntese entre o mundo espiritual e o mundo material. “A vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes, o que significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.” (MARX, 1989, p. 165). O ser humano, mesmo com a capacidade de se distanciar das necessidades imediatas, não pode se desvincular da natureza. E a objetivação produz objetos não apenas na consciência, como também exteriormente, visto que o espiritual e o material se fundem na realização do trabalho, configurando a realidade

objetiva social. Nesse sentido, a atividade consiste na realização da natureza humana, entendida como processo de sair de si, procurando se materializar e do retorno como reconhecimento dos outros e, por meio deste, do autorreconhecimento. Assim, a práxis do trabalho é ação que se volta sobre si mesma em processo de reflexão e conscientização, portanto, atividade de auto-objetivação. A práxis é uma relação de unidade ou experiência formativa entre subjetividade e objetividade. Isso não significa a mera transformação da natureza em objetos, nem que os objetos produzidos sejam natureza inorgânica mudada de forma. Esse processo, no entendimento de Marx, é a humanização da natureza.

Nessa perspectiva, a práxis do trabalho se constitui na tensão entre esses dois aspectos de ser humano: como ser capaz de pensamento, é dotado de potencialidades para a ação; como ser de necessidades, sofre a ação do mundo e é impelido a reagir; pois, segundo Marx (1989, p. 251), “a paixão é a faculdade do homem esforçando-se energeticamente por alcançar o seu objeto”. À medida que o homem transforma a natureza, satisfazendo suas necessidades, surgem necessidades mais complexas, num movimento de distanciamento em relação às necessidades imediatas, conquistando um determinado grau de autonomia em relação à natureza. Portanto, pelo trabalho, o ser humano transforma a natureza em ser social e se autotransforma.

Diferentemente de Feuerbach, que concebia Deus como a existência universal no interior da pessoa humana, a abertura para o infinito, na qual o ser humano se identifica como espécie em sua intimidade, Marx concebe também essa universalidade no mundo externo, fora da consciência, como objetivação do ser social, resultado histórico do trabalho humano, manifestação real da sua capacidade de produzir em várias direções.

O homem é um ser genérico, não só no sentido de que faz objeto seu, prático e teoricamente, a espécie (tanto sua própria como a das outras coisas), mas também - e agora se trata de outra expressão para a mesma coisa - no sentido de que ele se comporta perante si próprio como espécie presente, viva, como um ser universal e, portanto, livre. (MARX, 1989, p. 163).

O ser humano também pode se identificar com sua espécie ou gênero quando se reconhece no mundo externo objetivado, construído universalmente pela atividade do trabalho humano, não de forma isolada como consciência, mas como constituição do ser social. Portanto, o

conceito de gênero em Marx distingue a forma multilateral do trabalho humano, como demonstração de liberdade, em relação aos animais, que produzem unilateralmente.

Mas produz estritamente o necessário para si e para suas crias; produz apenas numa só direção, ao passo que o homem produz universalmente; produz unicamente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas produz a si, ao passo que o homem reproduz toda a natureza; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre perante seu produto. (MARX, 1989, p. 165).

O ser humano diferencia-se dos animais à medida que sua atividade vital, o trabalho, satisfaz as suas necessidades e gera outras novas, o que possibilita a expansão de suas habilidades, capacidades e conhecimento sobre o mundo. Historicamente, o ser humano foi conquistando, pela mediação do seu trabalho, certo grau de independência em relação às suas necessidades imediatas. Assim, a concepção humana se amplia à proporção que surgem necessidades cada vez mais complexas. Segundo Markus (1974, p. 50), a consciência e o conhecimento têm seus primórdios no trabalho: “No que se refere à consciência e ao conhecimento humano, seu caráter específico pode ser esclarecido tão somente sobre a base da natureza particular própria da atividade vital do homem, ou seja, do trabalho”. Nessa perspectiva, desde tempos imemoriais, existe um resultado duplo: um objeto material e um objeto do conhecimento. Esse é um processo dinâmico e conflitivo de aproximação e distanciamento entre a potencialidade do projeto e a resistência material da natureza. Assim, o processo se torna mais complexo: o conhecimento é ampliado com o desvendamento das possibilidades reais da natureza, pois “não pode modificar a natureza de outro modo senão seguindo as suas leis.” (BOBBIO, 1986, p. 988), do mesmo modo que “a práxis, que nasce do trabalho, vai além dele afirmando potencialidades que se multiplicam num sujeito que se diferencia.” (KONDER, 1992, p. 125). Em *O capital*, Marx ressalta o caráter teleológico do trabalho humano:

Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim

do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1983, p. 149).

Portanto, a práxis do trabalho autoconstitutivo se apresenta como relação de unidade síntese entre o projeto ideia inicial e o objeto material produzido. Esse comportamento do trabalho humano é a raiz do desenvolvimento da racionalidade. E, de fato, conforme apresenta o autor, o trabalho é a ação de prover os meios naturais adequados para realizar os fins previstos. A natureza existe independente do homem, mas passa a ter significado à medida que ocorre a objetivação pelo trabalho. Assim, o sentido genealógico da práxis é a capacidade humana de se autoconstituir pela transformação ativa da natureza. É dessa ação que origina e desenvolve a atividade autorreflexiva, criativa e autônoma da humanidade. Nos primórdios do trabalho humano, estão contidas, de forma embrionária, as diferentes atividades racionais do homem. Logo, a concepção antropológica marxiana se apoia com ênfase em um conceito de natureza humana ativa. Ao transformar a natureza, para satisfazer suas necessidades, autoconstitui-se como ser humano: “adquire um controle cada vez maior sobre as forças naturais cegas e produz um novo ambiente natural humano. Por outro lado, produz grande variedade de capacidades e necessidades”. (BOTTOMORE, 2001, p. 279). No entanto, como encontramos em Adorno e Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento*, é preciso considerar que nessa racionalidade embrionária do trabalho humano também se encontra o impulso para dominar a natureza. Como o ser humano faz parte desta natureza, tal dominação não se refere a algo externo ao homem, trata-se, paradoxalmente, do domínio do homem sobre o homem.

2.2.2 Trabalho estranhado

No capítulo “Trabalho estranhado”, dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, o ponto de partida da análise de Marx é a seguinte constatação: “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz.” (2004, p. 80; 1989, p. 159). A pobreza em questão não é apenas econômica, também da experiência formativa, pois o trabalho

“produz beleza, mas deformação para o trabalhador.” (2004, p. 82; 1989, p. 161). Assim, o diagnóstico marxiano identifica a obstrução da promessa moderna de autonomia na sua raiz constitutiva, porque o ser humano, como operário fabril, tornou-se o predicado de sua própria atividade. A finalidade em si mesma emancipadora da práxis desvaneceu em primazia de uma ação externa. Já o horizonte normativo que justificou racionalmente as revoluções burguesas cedeu; e, conforme Marx, “as leis econômicas regem cegamente o mundo” em um movimento circular de produzir e de consumir.

As nações são apenas oficinas de produção, o homem é uma máquina para consumir e produzir; a vida humana, um capital; as leis econômicas regem cegamente o mundo. Para Ricardo os homens são nada, o produto é tudo. [...] O senhor que compra o trabalho do operário [...], não é responsável nem pela insuficiência dos salários, nem pelas horas excessivas de trabalho; também ele se encontra submetido à lei que impõe [...] a miséria procede, não tanto dos homens, quanto do poder das coisas. (MARX, 1989, p. 134).

Mas afinal, de onde emana o poder das coisas, que perpetua a profunda miséria humana? Marx procura demonstrar em suas pesquisas que o poder não vem das coisas, mas da força do trabalho “cego” que as produz. A realidade é percebida invertida, como se o poder fosse da coisa, porque o trabalho se tornou ação desprovida de compreensão: “o seu produto, se lhe opõe como *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor”. (MARX, 1989, p. 159; 2004, p. 80; p. 81). Portanto, o que produz e conserva a dominação no mundo são as ações humanas desprovidas de seu próprio sentido. Ao contrário do que se afirmou da práxis anteriormente, a objetivação do trabalho fabril é rompimento entre mundo interior e mundo material e atrofiamento do primeiro pelo domínio do segundo.

A exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa* (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele* (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e

estranha. (MARX, 2004, p. 81, grifo do tradutor).

O conceito de alienação é apropriado pelos jovens hegelianos com entonações que divergem do pensamento de Hegel. Na filosofia hegeliana, tem significado positivo, como todo processo de objetivação, no sentido de que o espírito sai de si mesmo, tornando-se objetivo. Em Feuerbach, ganha conotação negativa, pois é entendido como um fenômeno de separação e independência do predicado em sujeito, enquanto o sujeito (homem que cria a ideia) resigna-se na posição de predicado. Marx distingue a objetivação como aquela dimensão positiva do trabalho autoformador em que o humano se exterioriza por meio de suas forças essenciais e se reconhece em suas obras. E a alienação/estranhamento³⁴, compreende como aquela dimensão negativa do trabalho, quando, por razões históricas e sociais, o humano não se reconhece nas suas próprias obras, nem se reconhece como particularidade constitutiva do ser social.

Marx apresenta quatro características do trabalho estranhado: do produto; da atividade produtiva; do gênero humano; e da relação com o outro ser humano da produção. Embora elas estejam imbricadas, interessa comentar sobretudo a segunda característica. A atividade do “trabalho é exterior ao trabalhador”, como uma ação sem sentido próprio, de pura procedimentalidade, considerando que “fora do trabalho se sente em si e no trabalho se sente fora de si”, trata-se de uma atividade deformadora, pois “arruína seu espírito.” (MARX, 1989, p. 162). Assim, a prática restrita à execução de um procedimento unilateral, determinada externamente, está em sentido oposto ao da autonomia. Degenera a “atividade sensível”: quanto mais intensa a prática, mais anêmica a natureza interna e mais abrutalhada a sensibilidade, conformada ao ritmo exaustivo da produção mecânica. Nesse contexto, o homem restrito à prática procedimental, como dispêndio de energia, é tão somente um meio produtivo, uma mercadoria

³⁴ Utilizo a expressão *trabalho estranhado* conforme o argumento que segue: “Marx utiliza dois termos em alemão para referir-se à situação do trabalho no mundo capitalista: *Entäusserung* (alienação) e *Entfremdung* (estranhamento). A referência ao trabalho estranhado, visando ressaltar a oposição entre o operário e a sua criação, que lhe parece como um poder irreconhecível e hostil, parece propor um distanciamento em relação à teoria feuerbachiana da alienação religiosa, ao mesmo tempo em que realça a dominação social inscrita no processo de produção, diferenciando-a, portanto, daquela alienação que é um produto abstrato, espiritual, da consciência mistificada”. (FREDERICO, 1995, p. 131).

que produz mercadorias (MARX, 2004, p. 80).

Na obra *O capital*, Marx retoma o problema com o tema fetiche da mercadoria. O ser humano é o criador e produtor do mundo das mercadorias, mas, na inversão do valor, a ilusão é de que o mundo das coisas tem vida própria e independente da ação humana. E os trabalhadores se percebem como estranhos diante da totalidade de sua própria obra, a sociedade das mercadorias. O fetiche do “poder” do dinheiro é o reflexo da produção alienada enquanto trabalho abstrato, da redução das relações sociais entre coisas. Nas palavras de Marx (1983, p. 71), isso significa: “não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas”, poder que emana da ação social humana na esfera da produção e se volta contra o próprio ser humano para dominá-lo.

Contudo, a história da humanidade não está determinada por uma única forma de produção. Diferentemente da natureza, as convenções sociais são construções humanas válidas numa determinada sociedade histórica. Sempre há possibilidades de novas configurações sociais.

2.3 PRÁXIS COMO UNIDADE SÍNTESE TEORIA E PRÁTICA

A outra face da contradição do trabalho estranhado é a objetivação do processo industrial como resultado da ciência. A concepção de progresso contínuo é ideia moderna: “A burguesia, em seu domínio de classe de apenas um século, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais do que todas as gerações passadas em seu conjunto.” (MARX; ENGELS, 2005, p. 43; p. 44). A moderna sociedade produziu as condições objetivas e subjetivas para a realização da autonomia e da emancipação humana geral, mas conteve o processo emancipador.

A filosofia, a política e pedagogia burguesas, de caráter emancipatório, foram implantadas com a promessa da libertação e da autorrealização de todos os indivíduos numa sociedade democrática, apoiada por todos e de responsabilidade de todos. [...] aparece-lhe, por um lado, o modo capitalista de produção como fato insuperável, na sua contraditoriedade, que se opõe à emancipação de todos os homens. Por outro lado, ela toma a liberdade política, alcançada na moderna sociedade burguesa, desde já como cumprimento

de toda libertação possível. É exatamente nisso que se fundamenta sua virada de teoria emancipatória para uma teoria apologética. (SCHIMIED-KOWARZIK, 2002, p. 51- 52).

A crítica materialista marxiana denunciava que a teoria da emancipação burguesa não se realizara plenamente. A promessa de liberdade e da autorrealização de todos os indivíduos, numa sociedade de seres racionais e livres, era o horizonte do processo revolucionário burguês. Com a consolidação da nova ordem, a promessa não ultrapassou os limites do sufrágio universal. Por sua vez, a condição do trabalho estranhado sinalizava a prática oposta da promessa teórica. Uma significativa parcela da humanidade permanecia tutelada no limite da sobrevivência. Além disso, estava restrita à condição de ação cega da objetivação da humanidade. Nos primórdios da promessa, como condição da sociedade livre, acordava-se que todo o ser humano fosse tratado como um fim em si mesmo, jamais como um mero meio. O que a crítica marxiana apontava era que “o burguês vê o trabalhador, sua mulher e todos os outros como meros instrumentos de produção.” (DALL’AGNOLL, 2009, p. 114). Portanto, para uma determinada classe, o mundo prático se restringia ao trabalho como desrealização humana, em que as pessoas eram expropriadas objetiva e subjetivamente das condições da autonomia. Na perspectiva marxiana, o desafio era avançar na realização do sentido revolucionário da promessa.

Logo, a práxis que aparece nas *Teses sobre Feuerbach* não se refere à práxis do trabalho como *atividade humana sensível*, pois esta não é mais viável nas condições do estranhamento e da fragmentação da sociedade. A práxis em questão tem um caráter político: “Os filósofos limitaram-se a *interpretar* o mundo de maneiras diferentes, mas cabe chegar a *transformá-lo*.” (MARX, 2000, p. 111). O autor não está menosprezando a atividade interpretativa nem os conceitos da interpretação dos filósofos. O que está afirmando é que precisa levar a interpretação até atingir as possibilidades da realização prática da emancipação de toda a humanidade. Recordando o já afirmado acima, refere-se a “derrubar todas as condições em que o homem surge como um ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível.” (MARX, 1989, p. 86). Apenas em sentido político abrangente, a ênfase na práxis visa atingir a unidade teoria e prática. Trata-se de uma perspectiva normativa, na qual todo o ser humano deixaria de ser mero meio produtivo para ser um fim em si mesmo. É uma finalidade abrangente, em que a humanidade passaria da condição de predicado para a de

sujeito da própria história. Este parece ser o pressuposto da afirmação da segunda tese: “É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade.” (MARX, 2000, p. 108). Levando em conta que as *Teses sobre Feuerbach* são breves e pouco explicativas, a partir da reconstrução desses aspectos contextuais, é possível dizer que a *práxis*, como critério de verdade, refere-se à realização da teoria da emancipação humana. Sem considerar essa referência abrangente, não é apropriado falar dela como critério, porque a reduziria a simples meio de resultado externo. Consistiria na instrumentalização do próprio conceito *práxis*, como realização da unidade teoria e prática de curto alcance, podendo contribuir para conservar e aumentar a eficiência do existente; logo, sentido contrário do seu caráter crítico e transformador. De outro modo, se o conceito de *práxis* não pode ser concebido desvinculado da normatividade da emancipação, a possibilidade da unidade teoria e prática, neste sentido abrangente, passa a ser questionada por Adorno e Horkheimer, como veremos adiante.

Além disso, para supressumir a ação cega de si (alienada e estranhada) exigiria sua ampliação em *práxis* “consciente e solidária dos indivíduos” (SCHMIED-KOWARZIK, 2002, p. 52). Para isso, a apropriação de conceitos é o pressuposto da passagem da ação restrita para a *práxis* política consciente e solidária. Isso aparece em Marx já no texto *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel*, quando afirma: “como a filosofia encontra as armas *materiais* no proletariado, assim o proletariado tem as suas armas *intelectuais* na filosofia.” (MARX, 1989, p. 93). Sinaliza, no âmbito da militância política, as marcas do que, em outra ocasião, denomina como *atividade sensível*, aquela tensão entre a materialidade da sensibilidade humana e a atividade do pensamento direcionada para uma síntese transformadora. Não deixa também de manifestar um entusiasmo inconsistente no processo formativo de tais consciências. Considerando aquelas condições³⁵, é difícil imaginar os operários se apropriarem das “armas *intelectuais* na filosofia”.

Um século depois dos escritos de Marx, em “Teoria da Semiformação”, Adorno comenta sobre as precárias condições de formação cultural do proletariado:

Quando a burguesia tomou politicamente o poder

³⁵ Thompson, em *A formação da classe operária inglesa* traz elementos de que as precárias condições educativas aos filhos dos operários se restringiam a escola dominical com propósitos religiosos.

na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava, do ponto de vista econômico, mais desenvolvida que o sistema feudal. E também mais consciente [...] Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida, as coisas já se transformam em termos de classes sociais. Quando as teorias socialistas se preocuparam em despertar nos proletários a consciência de si mesmos, o proletariado não se encontrava, de modo algum, mais avançado subjetivamente que a burguesia. Não foi por acaso que os socialistas alcançaram sua posição chave na história baseando-se na posição econômica objetiva, e não no contexto espiritual. Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação. (ADORNO, 2010, p.14).

A práxis consciente (livre e responsável eticamente) e solidária (comprometida politicamente ao bem comum) ainda se apresenta como desafio ao processo de formação. De outro modo, Marx não poderia imaginar que as “*armas*” da ciência burguesa poderiam extrapolar tanto a capacidade de controle e manutenção do existente; algo que Adorno e Horkheimer analisariam criticamente no século seguinte.

2.4 RELAÇÃO DE TENSÃO ABERTA ENTRE TEORIA E PRÁXIS

A partir da década de 1930, pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social, mais tarde conhecido como Escola de Frankfurt³⁶,

³⁶ “Escola de Frankfurt, designação criada nos anos 1950, é uma referência já consagrada no meio intelectual que traz à cena, de imediato, as figuras de Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin, membros da primeira geração, a partir dos quais tomou forma seu ‘programa de investigação interdisciplinar’. [...] Inicialmente reunidos no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt – criado na Alemanha em 1923, fechado em 1933 com a ascensão do nazismo, reinstalado nos Estados Unidos em meados da década de 1930 e restabelecido, com grandes honrarias, em Frankfurt, em princípios da década de 1950. [...] Defendendo um marxismo aberto e crítico, mantiveram-se hostis ao capitalismo

procuraram compreender por que o prognóstico marxiano não se realizou na história. Por meio de pesquisas interdisciplinares ampliaram as análises para o âmbito da produção cultural. Nesse período, surge como fenômeno novo da sociedade a “cultura de massa”, com a produção industrial de bens culturais, que se apresentava apenas de forma embrionária na época de Marx. Os frankfurtianos abordaram este fenômeno com diferentes enfoques, mas chegaram a resultados aproximados. Não pretendemos adentrar a complexidade do pensamento desses autores. A intenção é mostrar algumas das razões apresentadas por Adorno e Horkheimer sobre a relevância de manter um âmbito de tensão aberta entre teoria e prática como possibilidade da crítica.

A proximidade com o pensamento marxiano se encontra na crítica da autonomia e da emancipação humana como pressupostos da democracia. Marx diagnostica o *trabalho estranhado* como problema da sociedade dividida e deposita sua expectativa de transformação na práxis política. Um século depois, os frankfurtianos acompanharam criticamente a ascensão dos regimes totalitários europeus, entre eles, o nazismo e o stalinismo. Durante o exílio nos Estados Unidos, identificaram aspectos totalitários na cultura de massa da sociedade norte-americana. Com base nesses eventos, a confiança na práxis política como viabilidade de unidade, tão ansiosa no movimento estudantil daquela época³⁷, é posta em suspeita por Adorno e Horkheimer.

Conforme Konder, a teoria marxiana marcou presença no Partido Social-Democrático dos Trabalhadores Alemães, que, liderado por

e ao socialismo em sua versão soviética, vendo ambos, em suas expressões concretas, como projetos sociais ‘não emancipadores’ para os seres humanos”. (SOARES, 2010, p. 8).

³⁷ Conforme Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008, p. 42), a obra é contextualizada da seguinte forma: Em 1969, Adorno escreve *Três estudos sobre Hegel* e finaliza o livro *Stichworte. Kritische Molelle 2* (traduzido para o português com o título “Palavras e Sinais: modelos críticos 2”). A respeito dos dois últimos ensaios desse livro – *Sobre sujeito e objeto e Notas marginais sobre teoria e práxis*, Adorno presta no “Prefácio à Edição Alemã” a seguinte informação: “Os ‘Epilegômenos dialéticos’, diretamente relacionados à ‘Negative Dialektik’, estavam destinados a um curso de verão em 1969, que foi perturbado e teve que ser interrompido”. É uma clara referência às tensões vividas com os estudantes no período. Em 1967, Adorno assumira a direção do Instituto após a aposentadoria de Horkheimer. Nos anos das rebeliões estudantis (1966-1968), acompanha criticamente a onda de protestos contra as estruturas autoritárias da universidade alemã e europeia.

Kautsky, tornou-se até a véspera da Primeira Guerra Mundial, o maior partido político da Alemanha. De fato, seus representantes parlamentares obtinham importantes concessões: “Os operários conseguiam vantagens materiais nada desprezíveis.” (KONDER, 1992, p. 64). A interpretação de Marx que predominava nesse espaço era fortemente influenciada por um determinismo histórico: a crença de que o progresso das forças produtivas conduziria inevitavelmente a sociedade para a emancipação geral. Entretanto, o movimento cego das massas se direcionava para as Guerras Mundiais. Os fatos não poderiam deixar de provocar a crise no marxismo determinista. Em 1915, Rosa Luxemburgo manifestava “seu mal-estar em face do ‘determinismo’ a ponto de admitir, pioneiramente, que o processo histórico não levava os homens ‘inexoravelmente’ ao socialismo e podia mesmo conduzi-los à barbárie.” (KONDER, 1992, p.68).

Em 1923, Georg Lukács (1885-1971) publicou seu livro *História e consciência de classe*, no qual defendeu a “tese de que a perspectiva correspondente ao interesse vital do proletariado era superior à perspectiva burguesa, porque o proletariado, interessado em transformar a sociedade como um todo, podia enxergá-la em sua *totalidade*”. No entanto, como essa totalidade é dinâmica e reificada³⁸, não é possível compreendê-la criticamente, nem resistir a ela, de maneira imediata, pois à “proporção que o sistema capitalista constantemente produz e se reproduz economicamente nos níveis mais altos, a estrutura da reificação mergulha cada vez mais profundamente, mais inexoravelmente e mais definitivamente na consciência do homem.” (BOTTOMORE, 1983, p. 315). Assim, juntamente com o progresso da base material, ocorre o desenvolvimento da sutileza dos mecanismos de opressão e exploração.

Antonio Gramsci (1891-1937) também questiona a não realização do prognóstico marxiano. Constata que o poder instituído não se mantém apenas pela força coercitiva, mas também pela aceitação

³⁸ Coisificação ou reificação, segundo Bottomore, “é o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ação humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista”. (1983, p.314).

popular. Neste aspecto, as instituições civis desempenham papel fundamental na construção de visão de mundo. A transformação social depende tanto do progresso das forças produtivas, geradoras da crise social, quanto do desenvolvimento da consciência crítica popular.

Alexandre Vaz apresenta, em “Notas sobre a relação teoria e prática em Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer”, aspectos que aproximam e distanciam o pensamento desses autores. A tentativa de compreender criticamente o fenômeno da ascensão de regimes totalitários, fascismo na Itália e nazismo na Alemanha, é um ponto comum entre eles. A cultura é tema central em Gramsci e nos frankfurtianos, o que implica na crítica ao positivismo e à indústria cultural: “não é a democratização da cultura, mas a falsa reconciliação entre o universal e particular”. (VAZ, 2002, p. 428-9). Entre os diversos aspectos abordados pelo autor, sublinhamos a manutenção da expectativa de unidade teoria e prática em Gramsci e da relação de tensão aberta em Adorno e Horkheimer.

Na filosofia da práxis gramsciana, persiste a crença no poder da razão, da ciência e do progresso como condução para a transformação geral da sociedade. Assim, articula teoria e prática, filosofia e política numa unidade elevada. Exerce papel pertinente a figura do intelectual orgânico: “Ao *filosofar* é atribuída a tarefa *unificadora* de propor a direção política, de realizar-se como *para onde, vir a ser*”. (VAZ, 2002, p. 430). Nessa proposta de elaboração para a prática transformadora, a teoria destaca-se significativamente no pensamento de Gramsci. “Razão e política, assim como subjetividade e objetividade, são categorias que se sintetizam a partir do conceito de *práxis*”. (VAZ, 2002, p. 432). De qualquer modo, a esperança da unidade entre teoria e prática precisa passar pela formação da consciência política articulada a um projeto na disputa pela hegemonia social.

Para Adorno e Horkheimer, essa perspectiva de unidade não se evidenciava no horizonte da história. “A política *esportivizou-se*, porque a razão, eclipsada, já não é capaz de pensar os seus fins últimos, mas está reduzida à ordenação de meios, ao mesmo tempo em que a eles se sujeita”. (VAZ, 2002, p.434). E depois dos eventos práticos catastróficos do século XX, a postura mais apropriada é resistir criticamente a toda tendência apressada por resultados práticos. É verdade que a sociedade precisa destes resultados para se reproduzir e conservar as conquistas, mas essa unidade é restrita ao existente. Então, chegamos ao ponto central que interessa a esta tese: “deve, portanto, considerar um momento de unidade entre teoria e prática, na realização da história, mas, principalmente, uma *separação necessária* entre elas,

para que a contingência possa ser criticamente refletida”. (VAZ, 2002, p.426). Sob tal perspectiva, é possível pensar uma dupla relação entre teoria e prática: a de unidade, com ênfase na realização de resultado, porém restrita; e a de tensão aberta, que não se realiza plenamente, mas possibilita a crítica.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx evidenciava que, na condição do trabalho estranhado, a perda do trabalhador era mais profunda do que os prejuízos econômicos. A crítica diagnosticava que a práxis produtiva, no interior da fábrica, havia se tornado ação externa ao operário. Conforme exposto anteriormente, o trabalho fabril danificava tanto a sensibilidade do operário quanto a capacidade da atividade de pensar o sentido da própria ação; portanto, não se realizava como *atividade sensível*. Assim, o núcleo de autonomia da práxis se degenerava em alienação e estranhamento. No diagnóstico de Adorno e Horkheimer, essa racionalidade extrapola os muros da fábrica e predomina, de modo geral, na esfera da cultura. Em “*Teoria da semiformação*”, Adorno (2010, p. 9) afirma que a “formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipotência do espírito alienado”. No terceiro capítulo retomaremos os conceitos de *semiformação* e de *indústria cultural*. Oportunamente convém destacar que, a predominância da produção e do consumo de cultura como indústria acarretou danos à sensibilidade e à atividade de pensamento. Desse modo, a prática social prevalecente, que deveria ser formadora por si mesma, “é tão desprovida de objeto quanto o mundo é desqualificado para a manufatura e a indústria.” (ADORNO, 1995b, p. 202).

No diagnóstico adorniano, a perda da experiência formativa é identificada como o problema central da práxis, pois ela se degenera em praticismo:

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento. (ADORNO, 1995b, p. 203).

O que Adorno menciona sobre a práxis danificada, denominamos de praticismo. É a ação cuja dinâmica predominante é a pressa por

resultados, marcada por fatores objetivos, como o ajuste das relações sociais ao modo e ao ritmo industrial, e por fatores subjetivos, a disposição ao padronizado. Tal fenômeno ocorre quando o conjunto das ações aceleradas e previamente determinadas inviabiliza a experiência formativa e impede o aprofundamento e a apropriação da consciência, que se mantém restrita à superfície da realidade. E, além disso, por conta da inclinação ansiosa de obter o resultado ou a satisfação imediata do consumo antes de qualquer esforço de elaboração – fatores esses que são subjetivos - a insuficiência de experiência e o fechamento para tal se predispoem como “ansiada” pelo praticismo.

A inaptidão das pessoas para realizarem atividades livres, criativas e autodeterminadas origina-se na própria organização social, que supervaloriza a ação restrita e dificulta a significação da experiência. Assim, as múltiplas qualidades da práxis acabam sendo atrofiadas pela fragmentação do modo de ser industrial e pela transparência de valor de troca, que não pode legitimar-se senão na racionalidade do mercado³⁹. Tudo o que exige a atenção paciente para a recepção da sensibilidade e o tempo apropriado do pensamento para elaborá-la é atropelado pela pressa das engrenagens da produção e do consumo. Em *Educação e emancipação*, o autor diz que “a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação.” (ADORNO, 1995a, p. 143). Desse modo, a relação com a cultura promovida por tal organização, além de danificar o desenvolvimento da sensibilidade humana, impede a atividade formativa de significação e comunicação dessa experiência.

Adorno e Horkheimer reconhecem os limites da significação e da comunicação da experiência em um contexto em que a natureza recalcada pela

³⁹ De acordo com Maar (2008, p. 29): “A obstrução da experiência se forma em dois movimentos: a manipulação pela intervenção ‘exterior’, tornando a sociedade um conjunto de mercadorias e a própria intervenção no plano das necessidades, a intervenção das mercadorias no âmbito ‘interior’. A forma mercadoria confere unidade a um mundo, ele próprio reconstrução do mundo. Na sociedade capitalista totaliza o ‘valor de uso’ usufrui a promessa da eternidade: não é ‘também’ mercadoria, mas é ‘sempre’ mercadoria. Uso é apreendido estritamente como consumo. No parágrafo ‘Lojinha de brinquedo’ da *Minima Moralia* o tema é abordado com delicadeza na economia que confisca todas as atividades como seus meios: as qualidades das coisas deixam de ser sua essência, convertendo-se em aparência do seu valor”.

civilização mostrou as garras e a cultura converteu-se em semicultura socializada. O que implica dizer que, para eles, o significado da experiência, diante da inaptidão a esta nas sociedades industriais avançadas, tornou difícil sua apreensão e colocou em xeque a possibilidade de elevá-la ao conceito, por meio do pensamento, para que, então, fosse comunicado pelas palavras, tal como suposto por Hegel e por Dewey. (PAGNI; SILVA, 207, p. 260).

A práxis abrangente não deixou de existir, nem como potencialidade nem como experiências isoladas, todavia orbita nas margens sob a forma de resistência ao vigente. A atual predominância de uma práxis reduzida em praticismo ocorre não pela falta de opção, já que a humanidade dispõe de condições objetivas para a sua realização ampliada. Assim como em Marx, Adorno (1995b, p. 206) refere que a práxis teve sua origem no trabalho, mas não permaneceu em suas limitações, pois “alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta.” De fato, o distanciamento da relação material direta para a ação mediada pelo conceito, abriu caminho de autonomia do homem em relação às determinações do imediatismo. Desde sua gênese, o ponto de partida da práxis é a atividade reflexiva para satisfazer as necessidades mais basilares do ser humano, porém vai muito além delas, visto que sua potencialidade é a capacidade de extrapolar até atingir a consciência do seu próprio objeto.

Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado; desde o primitivo, que reflete de que modo poderá proteger seu fogo da chuva ou onde esconder-se do temporal, até o iluminista, que constrói mentalmente a maneira como a humanidade, no interesse de sua autoconservação, pode sair da menoridade da qual ela mesma é culpada. (ADORNO, 1995b, p. 210).

A extensão do desenvolvimento histórico da práxis apresentada pelo autor marca a distância entre a atividade sensível do primitivo e a filosofia prática do Iluminista moderno. Uma das diferenças consiste em que o segundo pensava por meio do conceito a própria humanidade. É plausível o conceito tenha sido construído por progressivas realizações de unidades entre sensibilidade e atividade do pensamento. Segundo

Adorno, “quem não quiser romantizar a Idade Média, tem que perseguir a divergência de teoria e práxis até a mais antiga separação entre trabalho físico e mental.” (1995b, p. 212; p. 206). Essa separação social é a origem da tensão aberta entre teoria e prática e a sua histórica trajetória pela busca da unidade reconciliadora. Ela tem um duplo sentido: possibilitou a dominação do homem sobre a natureza⁴⁰, inclusive da exploração do homem pelo homem, ao mesmo tempo abriu a passagem à individuação, à autonomia e, portanto, à emancipação de toda a humanidade.

O fato de que alguns vivam sem ocupar-se do trabalho material e gozem de seu espírito como o Zaratustra de Nietzsche, esse injusto privilégio implica que tal coisa seria possível para todos; ainda mais em um nível das forças produtivas técnicas que permite vislumbrar a dispensa universal do trabalho material, sua redução a um valor limite. Revogar essa separação por um ato de decisão autoritária parece idealista e é regressivo. O espírito, entregue à práxis sem reservas, passaria a ser um concretismo.

Nesse sentido, o “injusto privilégio” reservado a poucos, como a “dignidade” atribuída apenas aos senhores na sociedade antiga, depois de estabelecida, tornou-se ideal para todos. No contexto da antiga Grécia, Aristóteles reconhecia de que a escravidão era a condição necessária à viabilidade da democracia. Contudo, à medida que era possível para alguns, tornou-se expectativa horizonte a todos. Sem aquela diferenciação conceitual, geradora de tensão, dificilmente ocorreria avanços posteriores, tanto em direção à abolição da escravidão quanto à universalização da cidadania. Ressaltamos que a relação de tensão precede a de unidade. De fato, existe uma considerável distância entre a expectativa normativa, a construção das condições necessárias e

⁴⁰ Segundo Bassani e Vaz (2011, p. 11): “O tema do domínio da natureza está presente com maior ou menor força desde os trabalhos da juventude de Adorno até as obras de sua maturidade intelectual. [...] Tanto em obras escritas anteriormente ao período de redação da *Dialética do esclarecimento*, quanto naquelas da mesma época ou preparadas em momentos posterior ao de sua publicação, podemos encontrar claras referências à concepção de uma ‘dialética do esclarecimento’ nesse processo, segundo o qual o controle e a manipulação da natureza, condições necessárias para a civilização, se prolongam na dominação do homem pelo homem, e de cada indivíduo sobre si mesmo”.

a própria realização.

Ao contrário das condições contextuais de Aristóteles, no exemplo supracitado, Adorno ressalta que a Humanidade já havia conquistado as condições para a dispensa universal do trabalho material ou “sua redução no valor limite”. Depois dele, o desenvolvimento tecnológico ampliou ainda mais tais condições, porém não com a finalidade de estender o privilégio de Zaratustra para todos.

É importante sublinhar que, no sentido abrangente da relação teoria e prática, o problema da tensão aberta não se resolve pela determinação de um ato legal, como geralmente aparece nas propostas de reformas educacionais. Implicaria na resolução da tensão da própria sociedade, que extrapola em muito o alcance do campo educacional. O comportamento apressado em resolver a transformação da práxis, dentro dos limites do sistema educacional; o entusiasmo pela unidade teoria e prática dentro dos muros escolares; e a esperança na educação técnica profissionalizante como alternativa ao problema da pobreza apenas reforçam ainda mais a tensão abrangente sob o disfarce da realização da promessa da democracia plena.

A definição de práxis originou-se na reflexão âmbito do trabalho, mas extrapolou-o conquistando um conceito ampliado de caráter ético e político na modernidade. Conforme expresso por Adorno, a distância entre a práxis do primitivo, que pensa como fazer a conservação do fogo, e a práxis do iluminista, que constrói teoricamente as justificativas racionais de uma sociedade de pessoas livres, manifesta a ampliação histórica do conceito. Nesse processo, a ética kantiana suscitou “a autorreflexão, que leva a superar o conceito culposos de práxis”, como dominação da natureza interna e externa, pois significa “interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano.” (ADORNO, 1995b, p. 206).

Assim, a práxis como experiência formativa conduz à ação consciente. A emancipação da sociedade ocorre pelo indivíduo, porém não se resolve apenas nele. Nesse sentido, o pensamento hegeliano busca a ampliação da práxis moral para o reconhecimento político entre o particular e o universal. Entretanto, essa ampliação, que converge à unidade da universalidade do Estado, também é problemática, porque é incoerente com a realidade que permanece em tensão aberta. Adorno retoma esse problema da seguinte forma:

Mas que também ninguém se engane: precisamente na ampliação política do conceito de práxis já está posta a repressão do indivíduo pelo

universal. A humanidade, que não é nada sem a individuação, é virtualmente revogada pela malcriada liquidação desta. Mas, uma vez desvalorizada a ação do indivíduo e, portanto, de todos os indivíduos, também se paralisa a coletiva. [...]. A filosofia moral de Kant e a filosofia do direito de Hegel representam dois degraus dialéticos da autoconsciência burguesa da práxis. Ambas, com polos opostos do particular e do universal, que aquela consciência rasga em dois com violência, são também falsas; ambas têm razão uma em relação à outra, enquanto não se descobrir na realidade uma figura de práxis possível mais elevada; sua descoberta necessita de reflexão teórica. (ADORNO, 1995b, p. 210).

Conforme apresentado anteriormente, a crítica marxiana confrontava o conceito de práxis ampliada, enquanto concepção idealista, com a situação de sua não realização no trabalho estranhado. Com isso, demonstrava que a unidade reconciliadora da filosofia hegeliana camuflava a condição de tensão social. Então, sua investida se concentra na práxis como possibilidade de resolução em direção à unidade abrangente e elevada. No século que se segue, depois da agitação dos movimentos práticos, Adorno afirma, observando a ausência na realidade da práxis elevada, que é preciso persistir na reflexão teórica. Ao contrário da inclinação justificadora, que busca camuflar a tensão por meio de uma aparente unidade, essa persistência consiste na atividade teórica com a finalidade de revelá-la. Assim, a crítica adorniana busca conduzir a reflexão ao limite máximo da tensão aberta entre teoria e prática, pois só assim é possível certa coerência em relação à tensão social.

A condição da sociedade permanece sendo de tensão, todavia apresenta-se culturalmente como unidade reconciliada entre o particular e o universal. Se a práxis elevada fosse de fato realidade, formaria por si mesma o indivíduo autônomo. O que Adorno observa, de modo geral, é uma “práxis aparente”, pois a relação com a cultura acontece de modo superficial, como atividade externa à subjetividade, ao contrário do processo de formação, por isso “faz o papel de armadura para a debilidade do Eu.” (ADORNO, 1995b, p. 223). Nessas condições, a unidade entre particular e universal ocorre sem reconhecimento; portanto, é falsa reconciliação.

Segundo Adorno (2010, p. 33), o indivíduo apenas sobrevive por meio do conceito e da experiência. “Quando se descarta o conceito”,

logo se impõe a supremacia dos “meios sobre os fins”, isto é, da prática procedimental ou do praticismo. Colocar como condição da teoria a determinação de tal prática “imitaria a falsa identidade entre sujeito e objeto e perpetuaria o princípio da dominação instaurador da identidade, cuja derrota é do interesse da verdadeira práxis.” (ADORNO, 1995b, p. 223; p. 210). É verdade que o conceito de práxis abarca também a reflexão sobre o procedimental, que se pauta por uma relação de identidade, mas não deve se limitar ao seu âmbito. Enquanto permanece a impossibilidade de uma unidade abrangente, a dimensão normativa da teoria precisa persistir em tensão aberta pela atividade da crítica.

2.6 A PREDOMINÂNCIA DA RAZÃO SUBJETIVA

Horkheimer observa, em *Eclipse da razão*, que na maior parte da história do esclarecimento predominou uma concepção de razão objetiva, na qual a razão subjetiva fazia parte. Na sociedade industrial, ocorreu uma inversão de modo que a racionalidade subjetiva passou a predominar. Essa virada repercutiu significativamente no conceito de práxis, reduzindo-o a uma racionalidade instrumental. Com o campo aberto pelo desencantamento da natureza, a ciência potencializou seu domínio. O saber utilitário produzido pela ciência, aliado à indústria gerou um progresso inédito. No entanto, na ausência de um freio para a razão subjetiva, a história pode resultar em regresso⁴¹. Para Adorno e Horkheimer, o único caminho aberto é a resistência pela atividade da crítica.

A razão objetiva se apresentava para o homem antigo e medieval como um princípio inerente da própria realidade. Assim, a práxis social formava o homem pela experiência de estar na comunidade ou na *polis*. A razão subjetiva era considerada “como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas.” (HORKHEIMER, 2002, p. 11). A predominância da razão objetiva consistia na ênfase maior nos fins do que nos meios. Os conceitos normativos, como *telos* orientadores da ação humana, exerciam papel fundamental para evitar a redução da práxis em instrumentalidade.

⁴¹ *Eclipse da razão* é publicado em 1947, pouco tempo depois do término da Segunda Guerra Mundial. A história demonstrava o poder de destruição em massa possibilitada pela ciência. O Autor tematiza os limites da predominância da racionalidade técnica da ciência.

Platão, por exemplo, idealizou a sua *República* a fim de provar que aquele que vive à luz da razão objetiva vive também uma vida feliz e bem sucedida. A teoria da razão objetiva não enfoca a coordenação do comportamento e objetivos, mas os conceitos – por mais mitológicos que estes pareçam hoje – tais como a ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos. (HORKHEIMER, 2002, p. 11).

A práxis revolucionária da burguesia liberal foi sustentada por uma concepção ampla de razão. Horkheimer (2002, p. 24) menciona, como exemplo, o conceito de *nação* como um *telos* da práxis revolucionária liberal: “como o motivo supremo, ultraindividual, na vida humana. A nação retira a sua autoridade da razão e não da revelação”. O avanço da secularização da razão possibilitou consequências emancipadoras. O agir autônomo era legitimado por conceitos, tais como: “as ideias de justiça, igualdade, felicidade, democracia, propriedade, todas se proclamavam corresponder à razão, emanar da razão.” (HORKHEIMER, 2002, p. 26). A práxis estava amparada numa racionalidade ampla, de um fazer eficiente orientado por fins conceituais.

A doutrina cartesiana assinala, no plano das ideias, a virada da razão subjetiva, com a ratificação da dicotomia entre sujeito e objeto e a primazia do primeiro. O caráter ético e político da práxis social, aos poucos, cede à predominância do procedimento da calculabilidade de resultados. A “razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado.” (HORKHEIMER, 2002, p. 11-12). Portanto, com o predomínio da razão subjetivista, a ênfase é deslocada dos fins amplos para os meios eficientes. A partir de então, a primazia da reflexão se concentra no poder de produzir resultados seguros por meio de um método. Diferente do racionalismo de Descartes, Francis Bacon propõe um método a partir de uma perspectiva empirista.

Não é por acaso que os frankfurtianos citam Bacon como um dos primeiros grandes entusiastas e defensores de um saber que se afastasse da “estéril” filosofia aristotélica e se aproximasse de uma perspectiva de aplicação empírica. É verdade que Bacon era consciente da relevância de Aristóteles para a construção da filosofia

ocidental. Porém, criticava seus conceitos, pois, se eram bons para gerar controvérsias, por outro lado não acrescentavam nada de útil na vida dos homens. A operação, o cálculo e o procedimento eficiente forneceriam as condições para que tivéssemos a certeza de caminhar em terras bem mais firmes que o efêmero terreno da metafísica. (PUCCL; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 46).

E, sem dúvida, o saber instrumental, que provém do comportamento metódico da ciência, contribuiu significativamente para o avanço de diversas áreas de conhecimentos. Ele ganhou força nos primórdios da modernidade e provocou uma série de revoluções posteriores, principalmente, a Revolução Industrial. O modo de ser e de viver das pessoas em geral passou por grande transformação. E, atualmente, é improvável que alguém fosse abrir mão dos seus benefícios e do poder que possibilitou ao homem para retornar ao modo de vida medieval.

No entanto, o deslocamento dos fins para os meios, a primazia do procedimento sobre os conceitos, gerou outros problemas. Horkheimer enfatiza de que os conceitos de justiça, liberdade, dignidade, felicidade, democracia, nação, entre outros, permanecem como fins expressos nos documentos históricos, leis supremas e costume da tradição, mas “não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva.” (HORKHEIMER, 2002, p. 28). A última palavra a ser dada sobre qualquer assunto, como verdade, passou a ser atribuída à ciência. E a verdade tornou-se sinônimo de certeza comprovada: “classificação de fatos e cálculos de probabilidades”. Assim, os conceitos normativos passam a ser desautorizados pelo critério da verificação. Isso é expresso pelo autor do seguinte modo, a “afirmação de que a justiça e a liberdade são em si mesmas melhores do que a injustiça e a opressão é, cientificamente, inverificável e inútil.” (HORKHEIMER, 2002, p. 29).

Desse modo, a normatividade conceitual não é excluída, mas é secundarizada pelo critério da ciência positiva. Com isso, a práxis perde significativamente seu potencial formativo, quando seu conceito é forçado a restringir-se em procedimento eficiente para ser considerado. Como secundário, o seu conteúdo normativo passa a ser discurso opcional, tendo em vista que possui validade tudo aquilo que produz resultados. No mundo de tensão violenta camuflada em unidade harmoniosa, nas condições de impossibilidade de realização abrangente

do conceito, o que está ao alcance é mostrar o argumento de forma negativa, isto é, demonstrar no exemplo histórico a relevância do normativo pela sua ausência, quando a procedimentalidade se impõe autossuficiente.

Assim sendo, a práxis procedimental do engenheiro, que projetou a câmara de gás de Auschwitz, e a dos físicos nucleares, que produziram a bomba que desintegrou Hiroshima, apenas podem ser julgadas pelo grau de eficiência. Com base nesse critério, a história comprovou pelos resultados obtidos que eles realmente foram excelentes profissionais. E a eficiência do resultado consistiu em eliminar o outro, não apenas destruindo o seu corpo, mas incinerando qualquer vestígio de humanidade do seu entorno. Com isso, queremos dizer que a barbárie se realizou não somente porque a racionalidade instrumental possibilitou o poder para tal; mas, sobretudo, pelo fato da razão objetiva da práxis estar debilitada, a ponto de não contê-la. A práxis esvaziada de conceitos normativos, reduzida a procedimentos, pode trazer consequências regressivas para toda a humanidade.

Outro problema da primazia dos meios refere-se à utilidade como critério do saber prático. Em sentido amplo, a utilidade está relacionada à apropriação das qualidades do objeto no processo autoconstitutivo do ser humano. O problema surge quando ela se restringe em consumo, pois obstrui a experiência formativa. Este ponto será desenvolvido no próximo capítulo, mas cabe frisar o impacto sobre o conceito de práxis, que pelo seu esvaziamento se reduz em praticismo. Então, o sentido de útil passa a ser determinado pela configuração do mercado. Nesse caso, a predominância dos meios significa desconsiderar o sentido de tudo o que não atende a finalidade de ser consumido. A tendência é de reduzir tudo a meio, inclusive a própria razão.

...porque a própria razão se tornou um mero adjuvante da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. [...]. A expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório. [...]. Se a única norma que resta para a teoria é o ideal da ciência unificada, então a práxis tem que sucumbir ao processo irremediável da história universal. O eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início

procurou escapar. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42).

A predominância da razão procedimental a serviço da economia traz consequências para todas as áreas do conhecimento. Conforme Adorno, supracitado a respeito da perda da experiência, afirma que “o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento”.

Desde Aristóteles a ação racional da práxis se diferencia por ter sua finalidade em si mesma. Na filosofia moderna, ela é o âmbito da liberdade do homem, na ação constituidora da individualidade (ética) e do Estado (política), como ação que reflete sobre si mesma. No entanto, com o sentido da ação social ajustada para a utilidade restrita ao consumo, determinada externamente pelo mercado, que se tornou força canalizadora das relações sociais, a própria organização social exerce pressão sobre a razão autônoma da práxis. Assim, para ser considerada socialmente, a práxis é pressionada a demonstrar sua utilidade, o que implica abrir mão do seu próprio conceito. Assim sendo, ao se reduzir em simples meio, torna-se praticismo e procedimentalidade, a reflexão sobre o fazer para potencializar os resultados produtivos.

De outro modo, a opção mais coerente com o próprio conceito é resistir com as suas próprias forças, mantendo uma distância necessária do centro de convergência do utilitarismo do mercado. Nesse caso, a relação se encontra entre duas forças opostas de identidade e de tensão. Essa é a condição da teoria, da filosofia, da arte, da cultura, enfim de todas as áreas que buscam garantir um âmbito de autonomia e, ao mesmo tempo, precisam se justificar para o existente.

2.8 RELAÇÃO DE IDENTIDADE E DE TENSÃO ABERTA

No mundo em que prevalece a heteronomia, não é possível resolver a tensão abrangente numa identidade forçada ou camuflada, pois seria apenas a ratificação da dominação sob o disfarce da democracia. Ao mesmo tempo, a autoconservação da humanidade precisa de permanentes realizações, o que supõe a relação de identidade entre teoria e prática no âmbito produtivo. Portanto, a condição social é, ao mesmo tempo, relação de identidade, em sentido restrito, e de tensão aberta, em sentido abrangente, o que justifica um âmbito de autonomia da teoria.

Já mencionada anteriormente, a característica principal da práxis era a transformação do mundo. Como não se realizou, o mais apropriado consiste em manter a tensão aberta entre teoria e prática, evitando a

unidade regressiva, até que surja uma “figura de práxis possível mais elevada.” (ADORNO, 1995b, p. 210). Ela precisa surgir na imanência da história como realização da autonomia humana e da emancipação social. Não há nada assegurado que de fato ocorrerá, mesmo tendo todas as condições materiais para tal, ainda que obtida a compreensão racional, pois implicaria no uso da liberdade de cada um e de todos. Logo, ela não é profecia nem determinismo, mas horizonte normativo aberto como possibilidade de devir.

Conforme supracitado, as condições objetivas já se apresentam adiantadas para uma redução ao mínimo do trabalho material, porém desproporcional ao processo de formação cultural das massas, sendo que o “espírito, entregue à práxis sem reservas, passaria a ser um concretismo”. (ADORNO, 1995b, p. 213). E na subordinação do espírito, a práxis tende a se restringir em praticismo, condição de regresso ao mito. Concretismo porque é falso concreto, ou seja, um processo sem abstração, sem distanciamento de elaboração, sem atividade de esquematização pelo sujeito, portanto, exterioridade.

E depois das publicações de Adorno, a figura da práxis elevada não surgiu, e parece que tão cedo não surgirá, na história. No processo de globalização, o “mercado” é apresentado como o único sujeito que converge tudo em identidade. Na ausência de uma “figura elevada” na história, a práxis permanece como conceito e resiste na condição de teoria crítica da sociedade, o que implica manter a tensão aberta.

Persistir na relação de tensão aberta pressupõe a compreensão “que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática.” (ADORNO, 1995b, p. 204). Mesmo na condição de tensão, ela ocorre dentro de uma unidade, porque faz parte da sociedade, porém não se resolve numa síntese. A teoria crítica procura preservar o conceito práxis abrangente, enquanto no existente prevalece a sua versão reduzida. Submeter o conceito à realização positiva, com a justificativa de que sua essência é a unidade síntese, significa neutralizar a força crítica da teoria. Embora a relação ocorra dentro de uma unidade, porém não se consome numa identidade.

Ao mesmo tempo em que a diferenciação é problemática, porque significa a não realização da práxis elevada, por outro lado, é avanço em relação ao estado indiferenciado do mito. “A separação marca a etapa de um processo que conduz da superação do cego predomínio da práxis material, potencialmente rumo à liberdade.” (1995b, p. 213). Portanto, o desafio é duplo a respeito da tensão aberta: primeiro, evitar o regresso ao mito; segundo, insistir na promessa da realização da práxis elevada.

Na impossibilidade de avançar, a resistência crítica tem seu embate para não retroceder, mantendo criticamente um núcleo de diferenciação entre teoria e prática.

Além disso, o estado de diferenciação não é a desvinculação total entre teoria e prática. Isso seria uma ilusão de autonomia absoluta, como dois polos isolados e autossuficientes. Os vínculos são marcados por momentos de pequenas identificações entre teoria e prática, dentro da contradição abrangente, que é a própria sociedade. É incoerente com o conceito confundir esses momentos como se fossem a realização elevada, enquanto prevalece a autoconservação do existente. É justamente a dimensão conceitual da teoria o que pode resistir em aceitar prontamente os apelos do estado de indiferenciação da ação cega. Por outro lado, manter a tensão aberta significa evitar a falsa autossuficiência do espírito, já que depende das condições provindas da materialidade.

Portanto, é verdade que é ilusória a autonomia absoluta da teoria, porque é produto da sociedade. Mas ela não é só identidade, pois tem a potencialidade conceitual de ultrapassá-la. Adorno “questiona a tese da teoria marxiana da unidade entre teoria e práxis, e afirma o duplo caráter da teoria: pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma.” (PUCCI, 2007, p. 9). Argumentar em favor de uma reserva cautelosa de autonomia para a teoria significa dizer que, além da relação de identidade, necessária para a reprodução social, é preciso garantir também uma relação de tensão aberta entre teoria e prática, como possibilidade da crítica para além dos limites sociedade. É imprescindível e prudente resguardar a dimensão crítica e desinteressada da teoria no sentido de possibilidade de reflexão e de autorreflexão crítica da práxis.

No próximo capítulo, procuramos argumentar criticamente em favor da autonomia da teoria em relação à prática.

3 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A TEORIA

O propósito deste capítulo é argumentar sobre o duplo caráter da teoria: pertencente à sociedade e, ao mesmo tempo, autônoma. Considerando a ausência na história de “uma figura de práxis elevada”, buscamos, nesta pesquisa, embasamento⁴² em favor de uma cautelosa reserva de autonomia para a teoria. Isso significa dizer que, além da relação de identidade, relevante para a reprodução social, é importante garantir um espaço de tensão aberta como possibilidade da crítica. Sem esta última, a tendência é a imposição da identidade como a única opção válida, repercutindo em danos ao processo formativo. Além da exigência do resultado prático útil, o desafio é resguardar um núcleo de autonomia da teoria em si mesma.

Como desdobramento ao campo educacional, podemos dizer que a teoria pedagógica também apresenta duplo caráter: reproduz a sociedade e, ao mesmo tempo, é formadora de autonomia. Assim, a relação teoria e prática apresenta dois sentidos: por um lado, visa a unidade de identidade na realização do ensino; por outro, permanece em uma tensão aberta ao processo formativo. O primeiro já está justificado pela pesquisa de Gatti e suas colaboradoras. Contudo, não é suficiente por si só, pois abarca apenas uma parte da teoria pedagógica. A tentativa é avançar no segundo sentido, buscando justificar a manutenção desse âmbito de tensão aberta. Portanto, a melhoria da formação prática precisa garantir a qualidade nos dois sentidos, pois são diferenciados e interdependentes. Preservar na teoria pedagógica um núcleo com legitimidade em si mesmo garante certa autonomia às áreas de fundamentos.

A partir desse pressuposto, a Filosofia da Educação encontra seu lugar no segundo sentido, como prática reflexiva de conceituação “sobre e na Educação”. Assim, ao mesmo tempo em que justifica criticamente a dimensão normativa da teoria, é por meio dela justificada. De acordo com a abordagem da Teoria Crítica, trata-se de uma práxis negativa porque persiste na promessa não realizada do conceito. E esse caráter negativo tem suas razões históricas de ser, conforme foi apresentado no segundo capítulo.

⁴² Em busca dessa justificativa, delimitamos como referências principais a *Dialética do esclarecimento* (1985), mais precisamente o capítulo “A indústria cultural”, de Adorno e Horkheimer; e o conjunto de ensaios de *Educação e emancipação* (1995a), “Notas marginais sobre teoria e práxis” (1995b) e a “Teoria de semiformação” (2010), de Theodor Adorno.

3.1 A TEORIA COMO PREVISIBILIDADE: UNIDADE DE IDENTIDADE

A teoria como previsibilidade regula a prática procedimental que visa a resultados úteis. Assim, uma teoria científica precisa ser capaz “de *prever* eventos futuros, ou então de compreender os eventos no mundo de tal maneira a produzir também *prognósticos*.” (NOBRE, 2004, p. 7, grifo do autor). E a condição de validade é a aplicabilidade prática. A ratificação consiste em alcançar a adequação entre teoria e prática, no sentido etimológico do termo latino *adaequatio*, “por igual, igualar”; por isso, a presença imprescindível da lógica da identidade provinda da matemática. Em outras palavras, a teoria da previsibilidade precisa ser confirmada pelo resultado da prática. Quando equacionada, o modelo é potencializado para aplicabilidade em escala. Então, com o resultado seguro de antemão sua reprodução depende tão somente do procedimento adequado.

Retomando brevemente o exposto no segundo capítulo, esse paradigma predominou nas ciências da natureza e produziu resultados inegáveis na modernidade. Pucci, Ramos-De-Oliveira e Zuin (2008, p. 46-47) apresentam os componentes da guinada dessa racionalidade no ocidente:

A grande pretensão da *Aufklärung* era de solapar as explicações irracionalistas provenientes dos mitos e substituí-las pelo saber. Mas não seria qualquer tipo de saber, e sim aquele que pudesse ser convertido em algo prático. [...] A operação, o cálculo e o procedimento eficaz. [...] Sonhava-se então com um sistema dedutivo único, de caráter lógico-formal, capaz de solucionar todos os problemas oriundos das relações sociais.

Calcular o propósito seguro, antes de realizar o percurso, e coordenar os meios comprovados demonstra ser a racionalidade predominante de nossa cultura, a qual Horkheimer denominou de *razão subjetiva*; diferentemente da *razão* objetiva, de caráter universal, que predominou por um longo período no ocidente, na qual a “ênfase era colocada mais nos fins do que nos meios”. E “não apenas o homem e os seus propósitos”, quando a teoria se submete ao critério do resultado prático utilitário (HORKHEIMER, 2002, p. 10-11). Na *Dialética do esclarecimento*, ela é apresentada da seguinte forma: “a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do

discernimento, mas o método.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Essa racionalidade de controle previsível e de resultados certos passou a ser hegemônica na sociedade. De acordo com Horkheimer,

Ao tentar transformar a física experimental num protótipo de todas as ciências e modelar todas as esferas da vida intelectual, segundo as técnicas do laboratório, o pragmatismo é o correlato do industrialismo moderno, para quem a fábrica é o protótipo da existência humana, e que modela todos os ramos da cultura segundo a produção na linha de montagem ou segundo o escritório executivo racionalizado. A fim de provar seu direito a ser concebido, todo pensamento deve ter um álibi, deve apresentar um registro da sua utilidade. Mesmo que o seu uso direto seja “teórico”, deve ser finalmente verificado pela aplicação prática da doutrina em que funciona. O pensamento deve ser aferido por algo que não é pensamento, por seu efeito na produção ou seu impacto na conduta social, como a arte hoje é avaliada por algo que não é arte, seja a bilheteria, seja o valor de propaganda. (HORKHEIMER, 2002, p.55).

O estabelecimento do critério do resultado seguro conduziu a física experimental ao topo da hierarquia das ciências. Ela se constituiu pelo esforço de transformar a natureza em linguagem previsível, “ser aprendido matematicamente.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37). Desse modo, a verdade tornou-se sinônimo de certeza; a teoria, de previsibilidade; e a prática, de aplicabilidade utilitária. Ao desenvolver o conhecimento rigoroso sobre a circularidade da natureza, ao transformá-lo em princípios e leis controláveis, ao manipulá-las pelo método e reproduzi-las em protótipos, esse procedimento todo possibilitou a produção de máquinas complexas e eficientes.

A máquina é a objetivação por excelência da física experimental, pois é o modelo real da previsibilidade da teoria que resulta em uma aplicabilidade segura, precisa e útil. A fábrica é um complexo de máquinas em um sistema de produção. Seu produto é tão preciso quanto uma equação matemática. Nesse contexto produtivo, o que se espera da prática é a aplicabilidade procedimental, ou seja, seguir os passos sequenciais calculados para reproduzir o protótipo. Na produção fabril, soluciona-se a equação, sendo que modelo prévio é igual a produto e

teoria é igual a prática.

O reconhecimento dos benefícios dessa abordagem teórica para a sociedade é notório. Dificilmente alguém optaria em retornar ao estado pré-industrial. Contudo, o bem sucedido critério de resultado da produção fabril pode ser a referência de validade para todas as áreas do conhecimento? A resposta é negativa. O protótipo da fábrica, tão profícuo à produção material, não pode ser transposto diretamente para a área da educação. O objeto social é mais amplo do que a previsibilidade da teoria. Esta não dá conta da totalidade do real. O campo prático é mais abrangente do que a aplicabilidade procedimental. Não ter a certeza de tudo é a condição da existência humana. Isso exige também uma teoria conceitual normativa para interpretar, compreender e agir de modo autônomo. A formação humana depende dessa relação de tensão aberta entre teoria procedimental e teoria conceitual normativa.

Quando a teoria procedimental se impõe como a única alternativa válida, pela justificativa de proporcionar resultado seguro, no abandono do normativo conceitual, a capacidade de dominar a natureza se volta contra o próprio pensamento. Assim, o “pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.37).

Segundo Adorno, a ciência moderna surgiu do comportamento livre de não aceitar nada sem a averiguação. Por outro lado, o autor lamenta quando a “aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fatural, que a ciência deveria se constituir” (1995a, p. 70). Isso ocorre no momento em que a ciência assume um caráter dogmático, omitindo sua construção sócio-histórica; de modo semelhante, os produtos tecnológicos chegam à população, em geral, como mercadoria para o consumo; e o saber disponibilizado restringe-se ao manuseio utilitário. Esse saber procedimental é poder, já anunciado por Bacon, porém como “ação cega que tem seus fins fora de si.” (ADORNO, 1995b, p. 206).

Assim sendo, o que existe de mais sofisticado perpetua o mais antigo, o trabalho material, pois “a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995a, p. 133). A eficiência da máquina torna-se referência à prática do fazer com precisão. Do operário na fábrica ao cientista no laboratório, passando pela professora dos anos iniciais, a prática exige a procedimentalidade, não necessariamente da atividade do pensamento autônomo. Ocorre uma espécie de inversão à medida que o meio substitui o fim, quando a “falta

de autorreflexão [...] marca a práxis logo que esta se erige a si mesma como um fetiche, como uma barricada contra a sua finalidade”. (1995b, p. 207).

Conforme afirmei acima, na teoria pedagógica deve persistir uma tensão salutar entre a teoria procedimental e a teoria conceitual interpretativa. Sem a contribuição crítica do normativo, a teoria procedimental restringe-se ao praticismo conformista. E, portanto, a uma reforma curricular que conduz o sistema educacional ao ajustamento da racionalidade predominante da indústria cultural.

3.1.1 A unidade restrita da indústria cultural

Adorno e Horkheimer denominaram o uso do *protótipo fábrica* aos diversos ramos da cultura de *indústria cultural*⁴³. Esse termo “aparece pela primeira vez em um texto filosófico justamente para expressar como as forças do mercado moldam a cultura nas sociedades massificadas.” (HERMANN, 2009, p. 71). O esquematismo provindo da indústria cultural se divide em dois: o procedimento, aplicado à produção cultural; e o esquematismo externo, ofertado ao consumo. O primeiro busca a subordinação do artista e de sua arte aos critérios de resultados lucrativos. O esquematismo de procedimento, enquadra o artista e sua arte à bilheteria.

O outro mecanismo da indústria cultural, o “esquematismo externo”, apresenta-se em sentido oposto à atividade do sujeito de construir esquemas internos, conforme preconiza a filosofia kantiana. Trata-se de uma metáfora proposta por Adorno e Horkheimer (1985, p. 117) para contrapor a massificação promovida pela indústria cultural. O desenvolvimento da subjetividade do ser humano é obstruído pelo consumo passivo de estereótipos. A capacidade de pensamento é danificada pela padronização cultural, visto que o “esquematismo é o

⁴³Os autores de *Dialética do esclarecimento* diferenciam o conceito de indústria cultural do conceito cultura de massa, pois enquanto o segundo tem algo que emana do popular, o primeiro é determinado pela padronização que vem do “alto”. Conforme Hermann (2009, p.72), “Cabe destacar que Adorno e Horkheimer não defendem a oposição entre cultura de elite e cultura popular, tampouco uma visão puritana de ataque à cultura popular [...]. Assim, a indústria cultural não se equivale a nenhuma expressão espontânea de arte popular, mas se refere a uma cultura reificada, que junta elementos diversos e a adapta ao consumo. A indústria cultural é a ‘integração voluntária, a partir do alto, de seus consumidores’”.

primeiro serviço prestado” pela indústria cultural. E os autores apresentam o filme sonoro como um exemplo:

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade [...], se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos[...]. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.119).

O consumidor é dispensado da experiência à medida que o esquema é ofertado de antemão para o consumo imediato. A promessa da democracia pela indústria cultural se revela frágil. Por trás dos bastidores, predomina a verticalidade da racionalidade técnico-científica aplicada ao humano. O sistema realimenta o estereótipo da prática legítima como aquela que resulta no esperado, pois desde “o começo do filme já se sabe como ele termina [e o consumidor] sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118). Portanto, realimenta a lógica da identidade, a teoria como previsibilidade e o resultado prático como sua confirmação.

Em 1963, Becker e Adorno desenvolvem um debate na Rádio de Hessen, com o título *Televisão e formação*. Nessa oportunidade, Adorno ressalta sobre o duplo significado da televisão: por um lado, contribui com a formação cultural, quando objetiva fins pedagógicos; por outro, desempenha uma função deformativa em relação à consciência das pessoas. Mesmo sabendo de seus aspectos positivos, delimita seus estudos no desvendamento do seu uso ideológico. A produção de modelos ideias, pelo procedimento técnico, camufla a contradição social. Como é observado nos “modelos ideias de uma vida saudável”, construídos de tal forma que “até mesmo o último detalhe é perfeito”, nos quais toda a deformação da vida desaparece depois da filtragem dos bastidores (ADORNO, 1995a, p. 76; p. 84-86).

Isso tem desdobramentos pedagógicos, no caso específico do debate, “como ver tevê sem ser iludido”. Por isso, o “ensino deveria

desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias”. Eis uma justificativa da relevância da teoria conceitual normativa como condição da capacidade de interpretar e compreender criticamente o mundo em que se está inserido. A atividade intelectual tem um papel fundamental em contrapor a falsa harmonização do mundo. (ADORNO, 1995a, p. 79; p. 84).

Geralmente, a harmonização do desfecho nos filmes e nas telenovelas provém de um praticismo. Contexto irresoluto encontra solução em um golpe de sorte na própria prática, “como se a amável vovó ou o bondoso tio apenas precisassem irromper pela porta mais próxima para novamente consertar um casamento esfacelado.” (ADORNO, 1995a, p. 84). A camuflagem da fragilidade do praticismo se pauta pelos efeitos técnicos e pelo ritmo acelerado da esteira das imagens, que dificulta a análise sobre os modelos virtuais, condiciona aceitá-los de antemão como verdadeiros, vinculando-os de maneira superficial com as contradições sociais. Programas que divertem, mas também semiforam.

3.1.2 Formação e semiformação: a predominância da unidade adaptativa

Adorno denominou a influência da indústria cultural no processo educacional de semiformação (*Halbbildung*): “formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada.” (2010, p. 9). Para compreender esta, é importante abordar aspectos gerais do conceito de formação cultural (*Bildung*).

Em primeiro lugar, o termo alemão *Bildung*⁴⁴ é traduzido, com

⁴⁴ De acordo com Willi Bolle, “Não se encontram equivalentes para o conceito de *Bildung* em outras línguas. O francês *formation* e mais ainda o inglês *formation* seriam apenas reproduções mecânicas, às quais não corresponde nenhum uso social. Quanto às palavras correntes *éducation* e *education*, elas não servem, porque traduzem *Erziehung* (“educação”), da qual a *Bildung* deliberadamente se emancipou. O uso da palavra *formação* em português só até certo ponto fornece uma ajuda para o entendimento da *Bildung* alemã. Pensemos em obras famosas como *Formação do Brasil contemporâneo* (1941), de Caio Prador Jr., *Formação econômica do Brasil* (1959), de Celso Furtado ou a *Formação da literatura brasileira* (1959), de Antonio Candido. No entanto, nesses casos as conotações de formação correspondem mais à ideia de um ‘vir-a-ser histórico’, numa relação de causa e efeito com a situação atual.” (BOLLE,

dificuldades para o português, como formação cultural. Trata-se de um conceito complexo que se diferencia da educação e da cultura. Não está desvinculado, porque se constitui por meio delas, porém não se limita ao processo educativo. Seu impulso vem de dentro como um formar-se. Como experiência própria não pode ser adquirido pela educação, mas por atividade livre, independente, autônoma, criativa. Para Gelamo e Pagni (2007, p. 196), tratava-se de um conceito que orientava “nem tanto em ideias absolutas e na razão, e sim, sobretudo, nas disposições do coração e do bom gosto obtidos mediante a *kultur*, capazes de desabrochar as disposições naturais, os sentidos e as forças psíquicas dos homens”. De acordo com Bolle, a constituição dessa concepção aparece em filósofos e escritores do contexto moderno alemão, mas principalmente em Herder.

O voo emancipatório da ideia de formação ocorreu com Herder. O conceito de *Bildung* começou a adquirir maior peso e vida própria em relação à “educação”, sempre que entraram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto. Herder opõe explicitamente a *Bildung* à educação e ao ensino, realçando que ela é “autoformação” e “atuação viva”. Não apenas de indivíduos isolados, mas de povos inteiros e mesmo da humanidade. No contexto do Classicismo, do Romantismo e do Idealismo alemão, o conceito de *Bildung* sofreu uma valorização e ampliação enormes. Ultrapassou as noções de “educação”, “progresso” e mesmo de “*Aufklärung*”, tomando seu lugar ao lado dos conceitos de “espírito”, “cultura” e “humanidade”. *Bildung*, segundo Herder, é o conceito central para todos os que estão empenhados no desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano. Como secularização da ideia religiosa de que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, a *Bildung* passou a ser o que há de mais importante na história e nas atividades presentes. Com a modernidade chegaram “os tempos da formação” (“*Zeiten der Bildung*”). O desenvolvimento espiritual e ético

do indivíduo é visto em analogia com o caminhar da humanidade. Herder concebe a história como um processo de formação da humanidade como espécie. (BOLLE, 1997, p. 17-18).

Como se observa nessa passagem, o conceito de *Bildung* é mais abrangente do que, geralmente, entende-se por formação, em português. Na tentativa de abarcar seu sentido, também em relação à *Paidéia* grega e à *Humanitas* latina, pesquisadores da área da Pedagogia têm usado a expressão “formação cultural no sentido amplo”⁴⁵. Assim, o conceito a respeito não estaria apenas distante, mas em oposição à concepção da formação docente como um profissional do ensino. De acordo com Trevisan (2011, p. 210), “o equívoco da pedagogia das competências resulta na tecnificação da formação, à medida que prescreve o desenvolvimento de competências e habilidades, porém em detrimento da formação mais ampla”. Isso não significa uma desconsideração a esses aspectos, que são relevantes à docência, mas uma atitude de cautela com o prejuízo formativo quando a legitimidade se restringe a eles. Gelamo e Pagni (2007, p. 196) sublinham que aqueles filósofos dos primórdios da modernidade “conceberam essa ideia [*Bildung*] como um corretivo da *Erziehung* [educação] e em oposição a ela”, restrita ao ensino. Assim, a formação extrapola os limites da educação (círculo vicioso do “ducor” e do “duco”) à medida “que ela é autoformação e atuação viva”.

É importante chamar atenção para a palavra “autoformação” e fazer uma ligação com aquilo que Marx denominou como “atividade sensível”, trabalho autoconstitutivo do ser humano, desenvolvido no

⁴⁵ O conceito de Formação é contextualizado por Amarildo Trevisan do seguinte modo: “Nos últimos anos têm surgido importantes iniciativas no campo filosófico-pedagógico interessadas em contribuir mais concretamente com o equacionamento dos problemas da Educação. Além de tematizar a relação entre Filosofia e Educação, potencializando reflexões importantes para os diversos contextos pedagógicos, a partir do referencial de grandes pensadores da Filosofia, estes estudos chamam a atenção para a importância do conceito de formação em sentido amplo. Inspiradas nas grandes experiências no Ocidente – a *Paidéia* grega, a *Humanitas* latina e a *Bildung* alemã – estas pesquisas procuram discutir os problemas educativos sob a perspectiva de valorização da cultura e suas repercussões no contexto contemporâneo. Porém, observa-se um considerável crescimento da produção nestes mesmos grupos de pesquisa direcionado cada vez mais para o problema da formação docente, considerada o verdadeiro “calcanhar de Aquiles” da educação”. (TREVISAN, 2011, p. 196).

segundo capítulo, como interrogação recíproca entre a atividade do pensamento e da sensibilidade. É importante destacar que, como atividade humana autoconstitutiva, ela é a raiz do conceito marxiano de práxis, do núcleo de autonomia e emancipação, porém é inviabilizada pela fragmentação do trabalho industrial. Mas esse diagnóstico tem como pano de fundo a *Bildung*. A tensão entre atividade de pensamento e sensibilidade já estava presente em Herder, Schiller e Goethe. Nas palavras de Gelamo e Pagni,

Schiller, em *Cartas para uma educação estética do homem*, considera que a *Erziehung* deveria possibilitar o desenvolvimento das disposições naturais humanas nem tanto pelo “impulso racional”, nem exclusivamente pelo “impulso sensível”, e sim por um impulso intermediário denominado de “impulso lúdico”. Este impulso, para ele, seria resultado da sensibilização da razão e da racionalização dos sentimentos, possibilitadas pela reflexão acerca de si mesmo, que consiste na constituição do homem, sua auto-educação, ao mesmo tempo estética e moral. [...] Schiller, desse modo, estabelece um modelo de *Bildung* alternativo àquele expresso por Kant, baseado numa indissolúvel tensão entre razão e sentimento que propicia o que denomina de “impulso lúdico” a ser contemplado na *Bildung*, juntamente com a formação da inteligência e do coração. (GELAMO; PAGNI, 2007, p. 197).

A cultura como processo de autoformação não se limita à pressão externa da educação, mas precisa extrapolá-la. É verdade que se vincula à educação, que se realiza por meio dela, porém não se reduz ao formalismo do sistema educacional. Não se restringe à determinação cultural externa, pois tem uma força em si mesma na apropriação desta, portanto, possui um autodesenvolvimento. Então, ela se aproxima da práxis em Aristóteles, atividade com um fim em si mesma, e dessa forma, autônoma. No entanto, a tensão entre “razão e sentimento”, “inteligência e coração”, indica a constituição de um pelo outro, numa dinâmica de interrogação recíproca, no esforço permanente “da sensibilização da razão e da racionalização dos sentimentos”. A expressão “impulso lúdico” indica que não é um processo passivo de introspecção, mas uma atividade de busca realizadora pela cultura.

O processo da *Bildung* seria possibilitado pela “*Kultur* –

entendida ainda como ‘cultura espiritual’ autêntica, produzida independente dos interesses dos governantes e da vida material – e à apropriação subjetiva” da cultura. (GELAMO; PAGNI, 2007, p. 198). A *Bildung* como profunda interconexão entre a formação do espírito universal, objetivo, e o desenvolvimento do espírito individual, subjetivo, processo de apropriação do universal pelos indivíduos, encontra sua melhor definição no pensamento de Hegel. Nesse sentido, segundo Gelamo e Pagni (2007, p. 199), a perspectiva hegeliana “tenta reconciliar o devir do espírito universal com sua apropriação pelo espírito individual, desenvolvidos por uma ciência da experiência da consciência, considerada como expressão do sujeito absoluto e, de certo modo, do Estado”.

Nietzsche discorda dessa unidade reconciliadora entre universal e particular proposta por Hegel, pois evidencia no processo de consolidação do Estado moderno da Alemanha, diferentemente da perspectiva hegeliana, a predominância de uma cultura degradada, utilitarista e massificante. Diagnóstico que antevia as marcas embrionárias dos regimes totalitários e da indústria cultural do século posterior. Nessas condições, a atitude mais apropriada ao filósofo é persistir naquela tensão permanente proposta pelos românticos, tensão provocada pela relação viva com a cultura entre a formação do indivíduo e o instituído, resistindo ao enredamento do Estado e à mercantilização.

Depois das manifestações dos regimes totalitários, dos “escombros” da Segunda Guerra Mundial, período histórico em que viveram os frankfurtianos, Adorno se posiciona contra a tese hegeliana de que “todo real é racional”.

A “oposição ao absoluto e a recusa em compreender o todo como racional, diz Adorno, são locais de prosperidade da Filosofia, de onde ela pode ser determinada negativamente e levado a sério, ao considerar a famosa sentença kantiana segundo a qual ‘só a via crítica estaria ainda aberta’ (PAGNI; SILVA, 2007, p. 245).

Adorno não faz uma apologia da *Bildung*, pois a sua constituição ambígua denunciava o caráter contraditório da sociedade capitalista. Não se trata de saudosismo, nem justificação de retorno ao período passado. A formação cultural no sentido ampliada (*Bildung*) se manifestou na figura do burguês liberal e no processo revolucionário moderno. Ela se apresentava como promessa de progresso para todos.

Mesmo na figura de privilégio de poucos, realizou-se como experiência significativa da Humanidade. Não na condição de utopia, mas conceito que se manifestou na imanência da história, Adorno a contrapõe à semiformação (*Halbbildung*). Essa palavra não significa uma formação pela metade, que ao se completar tornar-se-ia plena. Ela é o bloqueio e a destruição da formação cultural (*Bildung*).

A semiformação é marcada pelo rompimento da tensão aberta entre adaptação e autonomia da *Bildung*, em favor da unidade adaptativa. Conforme Maar (1995, p. 26), “o lado duplo da cultura, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua independência crítica, como momento de resistência, se perde, permanecendo apenas o momento de adequação à dominação da natureza”. E, segundo Adorno, pelo “processo de adaptação ser tão desmensuradamente forçado, [...as pessoas] precisam impor a adaptação a si mesmo de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo.” (1995a, p. 145). Esse ultrarrealismo mantém a consciência unida (colada, submersa) na realidade e tende a menosprezar o núcleo da autonomia da cultura.

A semiformação se apresenta como a “democratização da cultura” que se volta contra a própria cultura. Não se trata apenas da “ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas.” (ADORNO, 1995a, p. 149). Principalmente, em relação aos aspectos da cultura como promessa de emancipação e de felicidade. Frustradas, “as pessoas tornaram-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até odiá-la. A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica.” (1995a, p. 43). No contexto do ritmo desesperado de produzir e consumir, a trabalhosa atividade do indivíduo de apropriação subjetiva da cultura, que conduz à autonomia do pensar e do agir, pressuposto formativo à democracia e não pode ser visto pelo praticista senão como uma perda de tempo e de esforço.

Contudo, a resistência das massas não se volta contra o uso abusivo do saber procedimental produtivo, que a tempo produziu as condições materiais à emancipação humana, mas que a impede de se realizar. A aversão se volta contra a promessa mesma de emancipação, contra aquela dimensão intelectual crítica da cultura que possibilitaria a autodeterminação necessária à democracia. “Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma.” (ADORNO, 1995a, p. 36).

Nas palavras de Adorno, o “que mexe com isso é amputado do pensar: sobretudo, a teoria que quer algo mais que reconstrução.”

(1995b, p. 204). Reconstrução ou reprodução do existente no sentido de expansão econômica, permanecendo o mundo o que é. Muito antes de formar o ser humano, busca-se o cidadão; muito antes do cidadão, busca-se o profissional; antes do profissional, busca-se o técnico especialista. No caso da reforma da Pedagogia brasileira, com o amparo da Resolução das *Novas Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 2006), a formação tende a se restringir no docente, entendendo como o profissional do ensino. A formação reduzida à competência da aplicabilidade procedimental é tudo o que o sistema impõe naquilo que denomina de “sociedade do conhecimento”.

A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e trabalho intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disso, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (ADORNO, 1995, p. 164).

A atividade intelectual era uma promessa para a humanidade. No entanto, quando o progresso realizado dispõe das condições que possibilitariam a formação cultural a todos, vigora a predominância do trabalho técnico sobre a atividade intelectual, a supervalorização da prática procedimental, que nada mais é do que uma falsa reconciliação. Nesse sentido, a semiformação, como comportamento humano fechado e hostil à formação cultural ampla, supervaloriza a eficiência da inovação tecnológica e tudo o que corresponde à dinamicidade da semicultura do *fast food*; ou, nas palavras de Adorno, “com a dialética da vida desesperada”. (1995b, p. 207).

No contexto da “sociedade do conhecimento”, a superação do trabalho material é uma farsa, pois permanece do mesmo modo, com a ilusória impressão de ter conquistado o trabalho intelectual.

A ideologia encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem lhe cabe suportar a carga [...]. Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e

petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados. (ADORNO, 2010, p. 16).

A inaptidão à atitude livre e autônoma de pensamento é manifestação de uma consciência coisificada, que tende a “manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza.” (ADORNO, 1995a, p. 71). A cada oportunidade, esse fechamento do esforço próprio da atividade espiritual não apenas impede o desenvolvimento como debilita ainda mais o ego fragilizado. Para compensar, o “eu fraco” tende a buscar fora a firmeza que falta a si. Quanto mais inseguro, mais se identifica e se integra a coletivos fortes ou orbita na dependência de soluções externamente prontas. Quanto mais se entrega ao poder externo, mais fraco tende a ser em sua autonomia interna. Por isso, “identificam-se ao poder enquanto tal, independente de seu conteúdo” e de sua finalidade. (ADORNO, 1995, p. 37). Nesse caso, o determinante não é o pensamento, mas os procedimentos adequados para o ajustamento social que proporcione segurança. Na oferta de um mundo pronto para ser copiado, o semiformado evita o dispêndio de energia mental para consumir os estereótipos ofertados pela indústria cultural e o prestígio das novidades tecnológicas.

Entretanto, a responsabilidade não deve ser atribuída exclusivamente ao indivíduo nem se resume a uma questão de competência técnica, o que dificultaria ainda mais a situação de integração cega; já que, anteriormente, “a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita, de que a formação cultural se nutre.” (ADORNO, 1995a, p. 72). Também não é o caso de atribuir a responsabilidade exclusivamente ao processo educativo institucional, como se a melhoria da eficiência de ensinar resolvesse o problema educacional, uma vez que a realidade, conforme Maar (1995, p. 26), “corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma” e que ela própria gera a repulsa à formação cultural. Diante disso, é preciso garantir à Pedagogia uma teoria que ultrapasse a competência de aplicabilidade procedimental no ensino.

3.2. TEORIA COMO CRÍTICA: RELAÇÃO DE UNIDADE E DE TENSÃO ABERTA

A assertiva de Alexandre Vaz, mencionada no segundo capítulo, agora para refletir sobre a autonomia da teoria, “deve, portanto, considerar um momento de unidade entre teoria e prática, na realização da história, mas, principalmente, uma *separação necessária* entre elas, para que a contingência possa ser criticamente refletida”. (VAZ, 2002, p. 426). Esse duplo caráter da teoria: pertence à sociedade e, ao mesmo tempo, é autônoma, implica em uma relação de unidade e noutra de tensão aberta. Diante da realização da identidade restrita, da ausência na história de “uma figura de práxis elevada”, buscamos argumentar em favor de uma cautelosa reserva de autonomia para a teoria. Sem abrir mão da relação de identidade, relevante para a reprodução social, é preciso garantir um espaço de tensão aberta como possibilidade da crítica para além da sociedade. Sem esta, a imposição daquela como a única válida é imediata, gerando danos ao processo de formação humana. Então, o desafio posto é resguardar um núcleo de autonomia da teoria como possibilidade de crítica permanente ao sentido normativo da práxis.

Na configuração social em que a predominância da práxis está restrita ao procedimento de resultados, cega por estar aderida ou submersa na realidade, a resistência crítica à semiformação consiste no esforço teórico de distanciamento do que se apresenta como todo. A condição da teoria é garantir, paralelamente à relação de identidade, uma relação de tensão aberta com a prática.

Adorno e Horkheimer, para os quais a atividade que unifica os polos [teoria e prática], tornando-os indistintos, pode ser regressiva, promotora de uma prática cega e sem mediação reflexiva. [...] seria necessário preservar esse distanciamento: buscar a unidade absoluta entre ambas, justamente onde pode subsistir a contradição, seria uma traição à dialética. [...] necessidade de preservar o espaço do pensamento *negativo* como um refúgio em relação à contingência. [...] No tempo presente, de predomínio do irracionalismo racionalmente organizado, de *eclipse da razão*, nada mais necessário do que continuar teorizando *contra* a prática, para que, quem sabe, se possa fazê-lo também na direção dela. (VAZ, 2002, p.435).

A condição contraditória da teoria, tanto quanto a realidade social, embora esta se apresente sob o disfarce de uma unidade reconciliada, implica ao mesmo tempo em uma dimensão de adaptação e noutra de autonomia. A primeira ocorre quase que automaticamente pela pressão social sobre o indivíduo, sobretudo pelos mecanismos da indústria cultural; a outra precisa resistir criticamente revelando a contradição social. O desafio posto é reconhecer a relação de identidade limitada e, além disso, suportar o mal estar da tensão aberta. Enquanto a primeira se realiza numa síntese ou conciliação restrita, confirmando a realidade; a outra busca o vínculo entre teoria e prática sem síntese, pois a realização seria a negação do existente. Desse modo, a condição da teoria é a relação de identidade e a de tensão, ao mesmo tempo. Por outro lado, a tendência do ego frágil é fugir do mal-estar. Assim, sem previsibilidade de conciliação abrangente, a inclinação é ceder às facilidades da pressão adaptativa. Enquanto permanecerem as condições sociais de impossibilidade de resolução abrangente, qualquer tentativa forçosa de unidade conciliadora, seja pela polarização da prática ou da teoria, redundará em semiformação. Em sentido oposto, persistir na crítica é “nadar” contra a correnteza, preservando o espaço do “pensamento negativo”.

Nas palavras de Adorno (1995b, p. 204), “Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática”. A tensão aberta ocorre dentro de uma unidade, isto é, da sociedade, mas o distanciamento não significa a separação em duas esferas isoladas, pois isso conduziria, de um lado, ao teoricismo; de outro, ao praticismo. E o primado da identidade no resultado prático pode significar a instrumentalização da teoria. Portanto, insistir na relação de tensão aberta pressupõe o empenho em resgatar criticamente a normatividade da teoria. A teoria como produto histórico da sociedade está imbricada com a prática, mas tem um âmbito de autonomia em si. Dessa forma, assim como existe uma relação de identidade, existe também uma relação de contradição entre pensamento e realidade.

3.2.1 evitar a polarização em unidade de identidade

A racionalidade de caráter polarizado entre teoria e prática é por si problemática na cultura ocidental. A prepotência da teoria foi sustentada pela metafísica, “como aquele tipo de pensamento universalizante, com olhar dirigido ao todo, de caráter não-empírico e

com a pretensão de fundamentação última.” (DALBOSCO, 2010, p. 121). Assim, a teoria se apresentava como verdade que imperava sobre a prática. Nesse sentido, Trevisan reinterpreta a metáfora do senhor e do escravo, da obra hegeliana *Fenomenologia do espírito*, como a relação entre teoria e prática, a passagem do domínio para o reconhecimento do outro:

Podemos evidenciar, em largos traços, na definição da *figura do senhor*, o predomínio da teoria sobre a prática ao longo da história do ocidente, sendo esta última considerada escrava da teoria. [...]

É o império do normativo, enquanto imposição da norma que pretende ser seguida sem contestação. Desde a saída da caverna platônica, quando o *logos* teorizador grego estendeu o seu império de maneira quase absoluta (não sem contestações, é claro), houve uma imposição de seus domínios, de tal modo que o corpo se tornou escravo da alma, as emoções da razão, a pluralidade da unidade, o diferente do homogêneo e sempre igual, enfim, a prática se tornou escrava da teoria. (TREVISAN, 2011, p. 204).

Nessa metáfora, a teoria metafísica se assemelha à figura do próprio senhor. Ela se apresenta como a norma que se impõe pela força sobre uma determinada natureza. As características mencionadas são a capacidade de ordenar a diversidade em unidade, tornar o diferente dentro de uma igualdade, e estão relacionadas à alma e à razão. Por sua vez, a prática se apresenta na figura do escravo conduzido pela determinação do senhor (teoria). Suas características correspondem à natureza subjugada, ao corpo e suas necessidades, à sensibilidade das emoções, à pluralidade e às diferenças em gerais que são dominadas pela figura do senhor. A relação ocorre em uma unidade imposta pelo polo da teoria, portanto, relação de polarização.

Entretanto, na metáfora hegeliana o exercício está em movimento entre a dominação, a aceitação e o reconhecimento. Da mesma forma, a relação entre teoria e prática na história do ocidente envolve uma dinâmica de deslocamento. Como relação antagônica e dependente, exige a capacidade de ambos suportarem-se: do lado do senhor (teoria metafísica), o “império do normativo” legitima a dominação e, na aceitação estratégica do oprimido, dispensa o uso da força; do lado do escravo, a prestação do saber prático útil justifica a conservação da sua

vida. O interesse de unidade senhoril está em fazer com que o escravo reconheça sua superioridade, permanecendo na subentendida ameaça de que não suportaria uma transgressão. Assim, ela não se afirma apenas com a violência explícita, mas com a estreita margem de autonomia concedida ao escravo para produzir algo útil; longo processo de passagem da prática escrava da teoria para a posição de reconhecida autonomia.

Com o desenvolvimento do saber prático, a antiga figura do escravo passa a ter domínio sobre a própria ação. A margem de liberdade dilata-se por força própria em vários sentidos (técnico, científico, ético, estético, político, pedagógico, etc.). Com o desenvolvimento da modernidade, esses componentes do saber prático assumem uma feição senhoril. Na perspectiva da metáfora hegeliana, haveria o reconhecimento entre dois senhores; na comparação em questão, a tentativa de uma unidade reconciliada entre teoria e prática.

Hegel é fiel ao paradigma moderno de compreensão do conhecimento, à medida que tornara claro, com seus apontamentos, que a teoria na modernidade é prática, é ação. Se ela não tiver este caráter de utilidade ou de transformação, não pode ser considerada uma teoria afinada aos princípios da modernidade, que surge em oposição ao modelo contemplativo próprio dos mundos antigo e medieval. A virada da prática no campo do conhecimento moderno não significa, entretanto, um esquecimento da teoria, esvaziada dos seus fundamentos em benefício de metodologias e técnicas. Antes disso, significa que há uma nova interdependência entre o teórico e o prático, e não a simples diluição de um dos polos contrastantes no outro. (TREVISAN, 2011, p. 12).

A nova hegemonia surgia com a promessa da utilidade em benefícios de todos e da transformação emancipadora em geral. Depois de algumas concessões, em uma aparente reconciliação, ocorreu o esvaziamento dos fundamentos em benefício da procedimentalidade utilitária. Ocorria a ilusória emancipação da prática, detalhada no segundo capítulo, pela substituição do domínio por outra polarização. Assim, a verticalidade da figura do senhor (a teoria contemplativa) é falsamente resolvida pela transferência de domínio a um suposto “novo senhor” (saber técnico científico). Adorno e Horkheimer identificam em

Bacon o deslocamento para o saber prático: a “operação, o cálculo e o procedimento eficaz forneceriam as condições para que tivéssemos a certeza de caminharmos em terras bem mais firmes que o efêmero terreno da metafísica”. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN 2008, p. 46-47). De fato, trata-se de um poder efetivo, porque a última palavra sobre qualquer assunto é reservada à ciência. Para Horkheimer (2002, p. 10-11), o embasamento racional desse deslocamento de polarização ocorreu pela passagem do domínio de uma razão objetiva para uma razão subjetiva. E o domínio de um saber prático procedimental tende a submeter à teoria normativa na condição da nova escrava: “Que a teoria deva curvar-se a ela [a prática] dissolve o conteúdo de verdade da mesma” (ADORNO, 1995b, p. 211). Porém, seu poder está ao limite da comprovação, por isso é uma prática “míope” de sentido abrangente. E a realidade é mais abrangente do que o alcance do seu domínio.

Assim como a polarização “senhoril” da teoria metafísica era autoritária, não é diferente a do saber prático procedimental. O exemplo histórico extremado da primeira são as fogueiras erguidas pela inquisição religiosa; o da segunda, os fornos crematórios de Auschwitz e os horrores de Hiroshima e Nagasaki. Na parcialidade de cada polo, ambas são limitadas racionalmente. Sem dúvida, esta última apresenta uma eficiência industrial de destruição em larga escala. Na tese dez de *Notas marginais sobre teoria e práxis*, Adorno crítica a doutrina da neutralidade das ciências de Max Weber: “tal isenção dos fins do campo da ‘ratio’, a qual Weber cercou de restrições, [... porém] não é menos arbitrária que a decretação de valores”, o que revela a verticalidade da substituição da polarização, pois “a racionalidade de meios para fins inverte-se”, o que isenta o cientista de qualquer responsabilidade do poder que procede do seu saber procedimental. No entanto, cega e acrítica de fins abrangentes “em furiosa identificação com o agressor, os fins permanecem irracionais para sua ascense.” (ADORNO, 1995b, p. 221-222).

O falso do *Esclarecimento* não é a aplicação do raciocínio lógico-dedutivo, da necessidade da disciplina ou mesmo da precisão metodológica. A sua falsidade se caracteriza pela pretensão de que a relação sujeito-objeto seja indefinida, passível de ser sempre modificada mediante o exercício da vontade, a despeito dos entraves e condicionantes sociais. Ora, antes mesmo da pergunta ser feita, já sabemos por antecipação como é que devemos nos comportar para sermos reconhecidos como

“sujeitos” e “não párias sociais”. Tal como no mito, situamo-nos diante de uma sociedade em que seus fatos suplicam pela reprodução do sempre idêntico. E a mesmice caminha de mãos dadas com o conformismo e com a resignação ao horror. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 52-53).

O desafio é superar o pressuposto cultural de que só é possível haver “senhor” se houver “escravo”. Tal superação significaria relações entre “senhores livres”. Assim, teoria e prática seriam concebidas como âmbitos diferenciados e com um núcleo de autonomia na sua própria ação. Ambos os polos seriam considerados legítimos, senhores de si e abertos ao diálogo. Porém, autonomia não significa fechamento em si, em um isolamento, mas capacidade de interrogar o outro e ser interrogado reciprocamente. O constituir a si mesmo pela relação com o diferente não é o mesmo que se submeter ao domínio do outro, nem submetê-lo. Na determinação social vigente, a teoria normativa é forçada a se “curvar” aos interesses e a determinação da prática de resultados utilitários. Trata-se da instrumentalização da teoria em realização de uma unidade restrita. Sem dúvida, esta tem relevância na autopreservação da sociedade, porém é nociva no processo formativo quando se apresenta na condição de domínio universal.

A condição histórica da unidade reconciliada entre teoria e prática seria referente à realização da teoria da emancipação pela práxis elevada. Na sua não realização, a sociedade permanece contraditória. Por um lado, a separação entre sujeito e objeto é verdadeira, porque expressa o “cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; [por outro, é] falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante.” (ADORNO, 1995b, p. 182). Essa condição se torna ideologia quando subtrai a mediação entre os polos, estabelecendo um abismo entre as duas esferas, para, em seguida, artificializar a resolução da tensão pela imposição de um dos polos em uma identidade restrita. Desse modo, o “espírito usurpa então o lugar do absolutamente subsistente em si, que ele não é: a pretensão de sua independência anuncia-se o senhoril. Uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si.” (ADORNO, 1995b, p. 184). Contudo, a unidade indiferenciada é o retorno ao mito.

A projeção polarizada da razão subjetiva é ilusória à medida que o objeto é mais abrangente do que a pretensão do sujeito. Na abertura do ensaio *Notas marginais sobre teoria e práxis*, Adorno contextualiza o problema recorrendo a obras clássicas dos primórdios da modernidade.

No figura do senhor *Dom Quixote*, por exemplo, a razão subjetiva tem uma visão míope dos fins amplos e pode ser tão ilusória quanto o monstro que o personagem percebe no “moinho de vento”, pois tudo passa a depender da projeção subjetiva. Aquele impulso apressado e cômico para a ação de *Dom Quixote* se repetiu como tragédia nas guerras mundiais. “As realidades ilusórias de muitos movimentos de massas práticos do século XX, que se transformaram na mais sangrenta realidade [...] nasceram somente quando se demandou ação.” (ADORNO, 1995b, p. 204). O déficit não se referiu à eficiência da prática procedimental e ao domínio provindo da instrumentalidade, mas de teoria conceitual normativa, sobretudo, do conceito de dignidade humana. E o problema é que enquanto o “pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, [...] vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito.” (ADORNO, 1995b, p. 204). Portanto, cada vez mais vulnerável à arbitrariedade, porém no polo inverso da teoria enquanto figura de senhor. Desse modo, o déficit crítico da teoria normativa repercute em prejuízo ao saber prático procedimental e vice-versa. Por outro lado, o posicionamento de autossuficiência da prática procedimental não se sustenta por si, pois de alguma forma, precisa da orientação da normatividade.

Nessas condições, é indispensável recuperar criticamente a legitimidade da teoria normativa, como possibilidade de distanciamento, sem ceder à tendência de desconsiderar a legitimidade do saber prático procedimental. Isso presume que a relação não se dilua numa identidade cega do praticismo, nem no distanciamento impotente do teorismo. Garantir a legitimidade dos dois campos pressupõe, ao mesmo tempo, uma relação de aproximação e distanciamento, unidade de identidade e de tensão aberta. Se na parcialidade de cada polo ambos são limitados racionalmente, é na relação de reconhecimento da diferenciação que se encontra a possibilidade de ampliação racional. De qualquer forma, a relação é de tensão aberta.

Tanto a separação quanto a inter-relação entre os dois conceitos devem ser compreendidas. A ideia de autopreservação, o princípio que está conduzindo a razão subjetiva à loucura, é a própria ideia que pode salvar a razão objetiva do mesmo destino. Aplicada à realidade concreta, isso significa que só uma definição das finalidades objetivas da sociedade, incluindo-se o propósito de autopreservação do sujeito e o respeito pela

vida individual, merece ser chamada de objetiva. O motivo consciente ou inconsciente que inspirou a formulação dos sistemas de razão objetiva foi a compreensão da impotência da razão subjetiva em relação à sua própria finalidade de autopreservação. Esses sistemas metafísicos expressavam de forma parcialmente mitológica a compreensão de que a autopreservação só pode ser realizada numa ordem supraindividual, isto, através da solidariedade social. (HORKHEIMER, 2002, p. 180).

A formação para a democracia precisa garantir um núcleo de autonomia da teoria e da prática, recuperando a mediação constituidora das esferas, o que pressupõe uma perspectiva de distanciamento, sem romper em blocos isolados, e de aproximação, sem diluir numa identidade de indiferenciação. O reconhecimento da relevância da relação de tensão aberta entre teoria e prática busca evitar a tendência autoritária e ideológica da polarização harmonizadora. Ela também é problemática à medida que permanece na contradição, mas possibilita ao menos a interrogação recíproca. Assim sendo, o esclarecimento da realidade social é conflituoso. A formação para a democracia é normativa porque indica um “para quê” amplo; contudo, isso não significa que a vivemos plenamente.

A tendência de polarização exagera as diferenças das esferas de tal modo que esconde os vínculos de interdependência. Desse modo, concebe o distanciamento como separação absoluta em dois campos isolados e antagônicos. Em seguida, pende a legitimidade para um dos polos e submete o outro a uma arbitrária unidade. Na polarização vigente, geralmente, o resultado efêmero da prática é supervalorizado. No entanto, esconde que o objeto é mais abrangente do que a determinação da razão subjetiva, assim como a natureza é mais do que as finalidades utilitárias estabelecidas pela indústria e pelo valor de troca do mercado. Nesse contexto, a teoria precisa resistir à exigência da pressão social para que forneça apenas modelos prévios de aplicabilidade produtiva.

Segundo Adorno (1995b, p. 202), a “relativa à teoria e práxis depende da relativa a sujeito e objeto”. É ilusória uma separação absoluta entre sujeito e objeto no sentido de que a “ambiguidade não pode ser eliminada simplesmente mediante uma classificação

terminológica⁴⁶. Pois ambas as significações necessitam-se reciprocamente; mal podemos apreender uma sem a outra.” (1995b, p. 181). “É verdade que o objeto só pode ser pensado por meio do sujeito, mas o sujeito é impensável, até como ideia, sem o objeto; o sujeito, por sua própria natureza, é antes de tudo um objeto.” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN 2008, p. 91). A sociedade, de acordo com isso, antecede o sujeito, enquanto objeto constitutivo do humano. O sujeito só se constitui pela apropriação da cultura, que não deve ser apenas adaptação massificante, todavia experiência de individuação. Assim, o sujeito é algo constituído pelo objeto e vice-versa. E esses conceitos não podem ser concebidos isoladamente, porque se constituem na reciprocidade. No entanto, eles não são a mesma coisa. Por isso, na complexidade do objeto social, para o sujeito se afirmar enquanto diferenciado do mesmo, o distanciamento precisa ser mediado criticamente pela teoria. Algo semelhante ocorre na relação entre teoria e prática.

[...]assim como a separação de sujeito e objeto não é imediatamente revogável pela decisão autoritária do pensamento, do mesmo modo, tampouco existe unidade imediata entre teoria e práxis: ela imitaria a falsa identidade entre sujeito e objeto e perpetuaria o princípio de dominação, instaurador da identidade, cuja derrota é do interesse da verdadeira práxis [transformadora]. O conteúdo de verdade do discurso sobre a unidade de teoria e práxis ligava-se a condições históricas. Em pontos nodais do desenvolvimento, de ruptura qualitativa, podem reflexão e ação detonar-se mutuamente; mas nem mesmo então são ambas a mesma coisa. (ADORNO, 1995b, p. 210).

Tão problemática quanto a separação absoluta é a ilusão da unidade direta entre sujeito e objeto e a identidade imediata entre teoria e prática. A predisposição para a identificação do sujeito com o objeto tem suas raízes no nostálgico desejo de reconciliação da condição

⁴⁶ Conforme apresentado no primeiro capítulo, algo semelhante Gatti e Nunes realizaram na classificação das disciplinas dos cursos de Pedagogia. Primeiro, separaram teoria e prática em dois blocos. Depois, buscaram uma resolução apressada, utilizando o termo *aplicabilidade* como unidade, como se tal resolução dependesse apenas da vontade política de reorganizar o currículo com a ampliação da carga horária das disciplinas instrumentais.

humana cindida. Contudo, Adorno adverte criticamente que esse imaginário estado de origem foi o da indiferenciação, anterior à constituição do sujeito, pois “foi o estremecimento do cego nexa natural, o mito; [...] seu prolongamento é a consciência da identidade do espírito.” (ADORNO, 1995b, p. 184). A tentativa de identidade direta redundaria no estado indiferenciado do mito, no qual não há diferença entre teoria e prática, mas pura ação. Isso significaria um regresso humano. O estado de indiferenciação é anterior ao da unidade que possibilitou a teoria metafísica, pois “esta exige, segundo a dialética platônica, diversidade, cuja unidade ela constitui.” (1995b, p. 183). Todavia, se a magia e o mito remontam ao estado mais primitivo do homem, não é uma etapa definitivamente superada, visto que seu poder ressurge no contemporâneo quando o sujeito se torna indiferente ao objeto, ou quando é forçado à identificação sem mediação, em uma adaptação da consciência à realidade.

Se fosse permitido especular sobre o estado de reconciliação, não caberia imaginá-lo nem sob a forma de indiferenciada unidade de sujeito e objeto, nem sob a de sua hostil antítese; antes, a comunicação do diferenciado. A inclinação apressada à forçada identidade ao objeto revela a incapacidade da consciência suportar a contradição [...] Paz é um estado de diferenciação sem dominação, no qual o diferente é compartilhado. (ADORNO, 1995b, p. 184).

Uma formação cultural orientada em direção à reconciliação verdadeira deveria evitar a tendência de unidade indiferenciada do praticismo, que pode significar o regresso ao mito, bem como a projeção vertical da razão subjetiva ou o fechamento da cultura em teorismo. Nas condições dadas, uma relação sem dominação só é possível pelo reconhecimento da legitimidade de ambos os polos, teoria e prática. No lugar da arbitrariedade, abre espaço para a compreensão do outro à procura do autoconhecimento. Desse modo, a constituição de um polo ocorre pela comunicação com as diferenças do outro: “nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela.” (ADORNO, 1995b, p. 227).

Nas condições de inviabilidade da reconciliação, o processo de formação deve se empenhar na compreensão crítica da diferenciação, da interdependência e da tensão aberta entre teoria e prática. “Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade.” (ADORNO, 1995b,

p. 227). Tem algo na relação abrangente que não se resolve numa síntese, por isso, permanece a tensão em aberto. Na correlação de forças, um núcleo de mediação não é previsível, pois “Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria – isso é o que se quer dizer por *momento espontâneo*.” (ADORNO, 1995b, p. 227).

3.2.2 Teoria como crítica do normativo: possibilidade de distanciamento

Considerando a predominância do saber procedimental na sociedade, da realização restrita como unidade de identidade, o esforço da filosofia consiste em recuperar criticamente, como contraponto, o sentido normativo da teoria. Isso não significa um retorno ao “império do normativo”, daquela “figura do senhor”, supramencionada, pois o que se busca é evitar a polarização. E a atividade de justificação crítica dos conceitos normativos é a postura mais apropriada de resistir-lhe. Para isso, é indispensável persistir na legitimidade da teoria normativa, como possibilidade de distanciamento do existente, na qual a ênfase está na promessa contida, no não realizado do conceito e na possibilidade do devir. Portanto, contraponto àquela perspectiva da realização prática como critério de validade da teoria.

Segundo o *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano, o termo *normativo* tem dois sentidos principais: “1º. é normativo o que prescreve a regra infalível para alcançar a verdade, a beleza, o bem etc., ou seja, um bem absoluto; 2º. é normativo uma fórmula técnica que garante o desenvolvimento eficaz de certa atividade.” (2012, p. 838). Essas duas definições correspondem ao que antes foi apresentada como polarização, de um lado, a teoria metafísica, de outro, o saber prático procedimental. Mas elas são insuficientes para o propósito em questão. É preciso justificar um terceiro sentido normativo pela mediação da abordagem crítica. Em outras palavras, garantir a diferenciação e a transitividade de dupla via entre os polos, sem deixar fixar a validade em uma das extremidades: evitando o normativo dogmático, mas conservando criticamente os conceitos abrangentes; garantir a realização do normativo procedimental, porém resistindo criticamente à instrumentalização da teoria. Reconhecer que existe um núcleo de legitimidade no campo teórico, assim como no campo prático, que possibilite a interrogação recíproca entre eles, é o pressuposto da relação de tensão aberta.

O conceito de teoria crítica⁴⁷ já carrega em si essa possibilidade articuladora. Isso é observável na interpretação de Nobre. Inicialmente, ele problematiza e, em seguida, apresenta os aspectos principais do conceito:

Nesse contexto, que significado pode ter a expressão “Teoria Crítica? Se se trata de teoria, de “como as coisas são”, como seria possível criticar esse estado de coisas no contexto da própria teoria? A crítica, nesse caso, não seria exatamente atributo da prática, da perspectiva de “como as coisas deveriam ser”? E incluir a crítica na teoria não significaria, portanto, abdicar da tarefa de apresentar “as coisas como são”, não significaria abandonar o conhecer em prol do agir simplesmente? E o agir sem conhecer não irá resultar em uma ação cega, que não leva em conta “como as coisas são”?”

A Teoria Crítica enfrentou esses questionamentos por meio de uma crítica à distinção entre teoria e prática assim formulada. E isso sem abdicar seja da ideia de conhecer “as coisas como são”, seja de agir segundo “como as coisas deveriam ser”. A Teoria Crítica não se abate nem por uma ação cega (sem levar em conta o conhecimento) nem por um conhecimento vazio (que ignore que as coisas poderiam ser de outro modo), mas questiona o sentido de “teoria” e de “prática” e a própria distinção entre esses dois momentos. Caberá à ideia de “crítica” o papel de realizar essa tarefa.

Há muitos sentidos de “crítica”, mesmo na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar “como as coisas são” senão a partir da perspectiva de “como deveriam ser”: “crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas pode ser. (NOBRE, 2004, p. 9).

⁴⁷ De acordo com Nobre (2004, p. 21), “Teoria Crítica designa pelo menos três coisas: um campo teórico, um grupo específico de intelectuais filiados a esse campo teórico e inicialmente reunidos em torno de uma instituição determinada (o Instituto de Pesquisa Social) e a Escola de Frankfurt”.

Essa passagem é importante porque expressa numa visão geral o que até agora procuramos apresentar sobre a relação teoria e prática. Como se observa, o conceito de prática é mais abrangente do que a procedimentalidade do fazer. Assim, prática não é aplicação da teoria, mas um conjunto de conceitos normativos que orientam a ação, “de princípios segundo os quais se deve agir para moldar a própria vida e o mundo” (NOBRE, 2004, p. 8).

Conforme abordado no segundo capítulo, a práxis em Aristóteles era considerada ação com fim em si mesma. A partir de Kant, passa a ser objeto de estudo da filosofia prática. Para Adorno, ele surgiu do trabalho, contudo atingiu o sentido abrangência na ética e na política; depois, socialmente prevaleceu o saber prático procedimental. Isso envolve uma constelação de conceitos vinculados a uma complexidade maior.

Um ponto a destacar para o propósito em questão persiste naquela expressão marxiana *atividade sensível*. Trata-se daquela busca de unidade reconciliadora entre atividade do pensamento e da contemplação sensível. Por condições históricas, foi rompida em dois, permanece em contradição sobre diversos aspectos, entre eles, a relação entre teoria e prática, conceito e experiência, razão e emoção, com desdobramentos para a filosofia e as ciências, a filosofia e a arte... Não é possível, neste estudo, abordar em melhores detalhes essas temáticas. Por isso, destacamos alguns aspectos, sem a pretensão de esgotá-los, com atenção especial às contribuições da área da Filosofia na justificação da manutenção de tensão aberta, tendo em vista que a unidade proposta pela indústria cultural não é a do reconhecimento.

Na abordagem da Teoria Crítica, a Filosofia não se posiciona como *prima ciência*, mas como uma área de conhecimento aberta ao diálogo com outras áreas. Assim, a crítica do normativo tem uma sustentação nos conceitos fornecidos pela história da filosofia e outro nos saberes prático empírico das ciências humanas (Sociologia, Psicologia, Economia, História etc). Além disso, no esforço crítico de despolarização cultural do ocidente, busca resgatar aquelas características da “figura do escravo” (o corpo, as emoções, o diferente, a diversidade etc.), supracitadas, silenciadas pela dominação no decorrer da história. Por outro lado, resiste contra a atração gravitacional do saber prático instrumentalizador, polarização no sentido inverso da metafísica, que se encontra a serviço da dominação.

[...] espera que a Filosofia se pautе no trabalho negativo do pensamento, na genealogia do

conceito, recordando velhas promessas não cumpridas pela civilização e insistindo em seu conteúdo de verdade, de modo a confrontar a dominação e a opressão vigentes. A verdade na qual insiste essa Filosofia não seria aquela pensada em termos metafísicos e, sim, uma espécie de mensagem que fosse capaz de mobilizar, nos homens, aquilo que ainda lhes resta de humano, o sentimento de compaixão pela miséria, pela dor e pelo sofrimento alheio. O pensamento crítico e o despertar da compaixão parecem ser o modo pelo qual o frankfurtiano resiste filosoficamente à degradação da cultura e da instrumentalização do pensamento. (PAGNI; SILVA, 2007, p. 253).

O resgate do poder normativo da teoria não é um retorno à teoria metafísica, pois não se pauta em um critério infalível para alcançar a verdade. Não se trata de impor uma verdade, entretanto de construí-la pela atividade crítica. Os autores da passagem citada anteriormente mencionam “uma espécie de mensagem” capaz de mobilizar a ação em si mesma, portanto, práxis no sentido ético e político. Uma mensagem construída por algo que vem da cultura, como os conceitos da tradição filosófica, porém elaborada a partir do contexto histórico do presente. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer foram exemplos desse empenho que se denominou de “*diagnóstico do tempo presente*”⁴⁸.

Dalbosco argumenta, em “Por uma filosofia da educação transformada”, pelo resgate do poder normativo da teoria pedagógica, sem ser um retorno à fundamentação metafísica e, ao mesmo tempo, uma contraposição à tendência da instrumentalização da teoria, no sentido reduzido de aplicabilidade do saber com vistas a resultados imediatos. Ele procura responder a pergunta “Mas o que significa poder normativo da teoria?” do seguinte modo:

⁴⁸ De acordo com Nobre (2004, p.11), “a Teoria Crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela. Com isso, tem-se um diagnóstico do tempo presente que permite então, também, produção de prognósticos sobre o rumo do desenvolvimento histórico”.

Posto além da esfera representacional do objeto, esse poder não pode, obviamente, limitar-se mais ao sentido correspondencial ou verificacionista de verdade. Para livrar-se do reducionismo epistemológico, a normatividade não pode ser simplesmente confundida com problemas de verdade. Isso significa dizer que o tipo de reflexão exigido por ela não se identifica com aquela que estabelece as condições de acesso à verdade, mas tem a ver com um conjunto de questões e problemas que dizem respeito diretamente às modificações que o sujeito precisa sofrer para ter acesso progressivamente à verdade. O fundamental é que não se trata mais de uma separação, de uma dicotomia entre sujeito e verdade, no sentido de que o próprio sujeito possa colocar-se fora da verdade e a partir disso estabelecer soberanamente as condições e as regras de acesso a ela. Normativamente significa, ao contrário do olhar meramente distanciado e calculador do observador, a inclusão do sujeito e sua necessária transformação no processo de construção progressiva e provisória da verdade. (DALBOSCO, 2010, p. 205).

Dalbosco se pauta por um aporte teórico habermasiano para justificar o poder normativo da teoria. Mas já é evidente em Adorno e Horkheimer, em vários exemplos, essa preocupação com as modificações que o sujeito precisa realizar para se apropriar conceitualmente da própria ação. Um dos exemplos apresentados por Horkheimer se refere ao conceito de justiça. Os pioneiros da sociedade burguesa construíram referenciais orientadores e a legislação de uma nova sociedade racional por meio da crítica ao normativo do *antigo regime*. A rigorosa crítica aos conceitos normativos como igualdade, fraternidade, liberdade, democracia, autonomia, emancipação, entre outros, estava articulada à construção das regras de conduta social. Essas contribuições conceituais da filosofia iluminaram a construção de um conjunto de normas que possibilitassem o funcionamento racional da sociedade e a constituição do democrático Estado moderno.

No entanto, Horkheimer (2002) chama atenção em relação à subordinação desses conceitos normativos abrangentes ao procedimento adaptativo na sociedade contemporânea.

Hoje, quando se é intimidado a comparecer diante

de um tribunal de trânsito, e o juiz indaga se a maneira de o acusado dirigir era racional [...] O que se questiona é simplesmente a adequação do comportamento do interrogado em termos desses padrões geralmente reconhecidos. Na maior parte dos casos, ser racional significa não ser refratário, o que por sua vez conduz ao conformismo com a realidade tal como ela é. O princípio de ajustamento à realidade é dado como certo. Quando se concebeu a ideia de razão, o que se pretendia alcançar era mais que a simples regulamentação da relação entre meios e fins: pensava-se nela como o instrumento para compreender os fins, para *determiná-los*. (HORKHEIMER, 2002, p. 15).

Em contraposição ao autoritarismo normativo dos dogmas religiosos e do poder absoluto do monarca do *Antigo Regime*, o conceito moderno de democracia se constituía criticamente pelo horizonte de uma sociedade composta por sujeitos capazes de procederem não por medo das leis, mas pela compreensão e consentimento racional de seus fins abrangentes. Entretanto, segundo o autor, encontram-se na justiça contemporânea situações de mero ajustamento do comportamento do réu ao padrão da lei. Nesse caso, para o juiz, diferentemente de Kant, a maioria se restringe à idade do réu. Admitir a falta de entendimento deste sobre o sentido da lei seria o mesmo que reconhecer o fracasso da formação cultural, da contradição entre o particular e o universal. Impor a norma a alguém pela ameaça de punição significa regredir àquela antiga “figura do senhor”, agora, porém, no domínio do polo inverso, do saber prático burocrático de enquadramento do indivíduo no padrão.

Para Adorno, a teoria normativa tem sentido formativo quando se realiza como experiência constituidora da autonomia do indivíduo.

É plausível para o entendimento humano sadio evocar compromissos que detenham o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático “não deves” [...] A falsidade de compromissos que exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que seja boa -, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente. [...] Eles significam uma heteronomia, tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não

são assumidas pela razão própria do indivíduo. [...]O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação. (ADORNO, 1995a, p. 124).

É notória, nessa passagem, a ambiguidade do conceito normativo. A norma assume um caráter semiformativo quando se impõe ao indivíduo como força externa. Mesmo que contribua de alguma forma para evitar o prejuízo social, ou seja, manter a ordem e a convivência, ela é falha na condição da heteronomia. A educação escolar pode contribuir para reforçar a heteronomia quando a prática pedagógica se reduz a um formalismo didático. A imagem do docente não deve se limitar ao competente aplicador de modelos prévios aos alunos. O professor precisa ser capaz de elaborar a própria experiência, livrando-se daquela “figura do escravo” normativo. Ao “ser experimentado por si mesmo” não deve impor aos estudantes aquela “figura do senhor”, da metáfora supramencionada, “enquanto a imposição da norma que pretende ser seguida sem contestação” (TREVISAN, 2011, p. 202). A norma assume um caráter formativo quando é compreendida pela atividade do próprio pensamento crítico. Assim, o “não deves” deixa de ser visto como uma ameaça de punição ou de obrigação externa, para tornar-se o sentido da própria ação. De outro modo, a passagem citada anteriormente termina fazendo menção sobre a autonomia, a autodeterminação como a capacidade de “não participar”, de não realizar, ou seja, de resistir ao movimento de massa e de massificação.

Segundo Adorno (1995a, p. 35), se o conceito de democracia fosse experimentado pelas pessoas, “de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos, [...seria] expressão de sua emancipação”. E a justificativa se pauta no fato de que a “exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.” (1995a, p. 169). Realmente, enquanto houver “menores” entre os “cidadãos”, no sentido de pessoas heterônomas, a suposta identidade entre conceito de democracia e realidade é parcial, mas que é apresentada como promessa plenamente realizada. No entanto, lembrando o argumento do segundo capítulo, “aparece-lhe, por um lado, o modo capitalista de produção como fato insuperável, na sua contraditoriedade, que se opõe à emancipação de todos os homens”. (SCHIMIED-KOWARZIK, 2002, p. 51- 52). O único caminho para fazer justiça ao conceito é a formação cultural abrangente de todos. Contudo, na condição de semiformação, a aversão se volta contra o

próprio conceito “na forma fatal de que essa promessa não deveria existir.” (ADORNO, 1995a, p. 164). E a educação escolar reforça tal aversão quando aplica formalmente definição de democracia. Melhor seria a reflexão sobre a raiva que a mesma provoca ao confrontar o conceito com a sociedade da rapidez, da eficiência, das metas estabelecidas do alto, que atropela qualquer debate e limita a participação. E que a raiva não deveria se direcionar contra a promessa do conceito, que não se realiza plenamente, muito antes ao que a obstrui. Demonstrar a não realização do conceito pelo confronto com a realidade, não significa que o mesmo deva ser abandonado porque não funciona na prática. O sentido do conceito normativo é produzir o distanciamento e pôr às claras a tensão não resolvida do existente.

3.2.3 Teoria como prática de interpretar e compreender criticamente

Considerando que há certa ambiguidade no ensino de conceitos normativos, pois assume caráter semiformativo enquanto algo que se aplica externamente, o que reforçaria a heteronomia, a viabilidade formativa precisa passar pela atividade interna de interpretação e de compreensão crítica do indivíduo. O conceito assume caráter formativo quando é compreendido naquele sentido da “atividade sensível”, embora de modo limitado nas condições vigentes. Não como reprodução idêntica e formal do que vem da cultura, mas como ressignificação crítica a partir do contexto do tempo presente.

Adorno (1995b, p. 211) afirma que a “primazia do objeto deve ser respeitada pela práxis”. A atividade de interpretar e compreender o objeto, que é a própria sociedade, deve anteceder a ação do sujeito. E o filósofo Marx é um exemplo de quem buscou interpretar o mundo em profundidade, visando desvelar suas contradições e suas possibilidades de mudança. E desse modo chegou ao conceito de práxis transformadora. De fato, somente depois de muitos pensadores terem interpretado o mundo de diversas formas é possível transformá-lo. Ele é demonstração de que antes da ação precede a atividade de interpretação e de compreensão crítica da sociedade. Adorno sublinha que Marx evitou receitas teóricas para a práxis, bem como não apresentou um programa de ação. Com outros exemplos históricos, reforça que “aquelas teorias que não foram concebidas com vistas à sua aplicação são as que têm maior probabilidade de serem frutíferas na prática.” (ADORNO, 1995b, p. 228). E, por último, o filósofo fala da sua própria experiência: “Todas as vezes que intervimos de maneira direta, em sentido

estrito, com visível influência prática, isso ocorreu unicamente através da teoria”. E um pouco mais adiante diz que seus principais textos “foram escritos sem intenção prática e bem que tiveram algum efeito prático.” (ADORNO, 1995b, p. 228-229). A teoria crítica também é prática, no sentido amplo, à medida que “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis”. Por meio da tarefa de mediação conceitual, “sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele.” (ADORNO, 1995b, p. 204; p. 210).

Dar a “primazia ao objeto” é precaução aos limites da atividade interpretativa do sujeito. E não se referem apenas ao alcance epistemológico, contudo ao fato de que o objeto está em permanente movimento na história. É verdade que a teoria pertence ao contexto geral da sociedade, pois é esta que produz o ser pensante e as condições objetivas para a teorização. Como produto de uma sociedade contraditória, a teoria carrega em seu âmago a contradição. Assim, para o pensamento ser apropriado ao seu tempo, precisa ser congruente com o contexto ao qual pertence. Ao mesmo tempo, a teoria tem em si um núcleo de autonomia de deslocamento para além do mero ajustamento à realidade. Há uma dimensão da teoria que se aproxima do objeto para dizer como as coisas são, mas outra que se distancia indicando como poderia ou deveria ser. Esse núcleo é delicado à medida que só está ao seu alcance indicar algo a partir das possibilidades imanentes da sociedade. Desse modo, o conceito normativo tem sua força mobilizadora no que pode vir a se realizar, isto é, no não realizado. A interpretação e a compreensão da sociedade é um desafio constante, por isso “a primazia do objeto”. A dinâmica de distanciamento, evitando romper os vínculos, e de aproximação, evitando a aderência, precisa manter um fluxo de tensão permanente. E, portanto, a interpretação diagnóstica da teoria crítica é a do tempo presente.

[...] todo modelo crítico traz consigo um determinado diagnóstico do tempo presente e um conjunto de prognósticos de possíveis desenvolvimentos, baseados em tendências discerníveis em cada momento histórico determinado.

Como se pode ver, é característica fundamental da Teoria Crítica [...] ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis. O que significa dizer, igualmente, que tomar a obra de Marx como referência primeira da investigação não significa

tomá-la como uma doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica. (NOBRE, 2004, p. 23).

Este é o ponto de partida da *Dialética Negativa*: a “filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização” (ADORNO, 2009, p. 11). É importante levar em consideração que, para Marx, a filosofia da emancipação se realizaria na história pela práxis transformadora, algo que permaneceu como promessa contida ou falsamente realizada pela indústria cultural. O diagnóstico do tempo presente marxiano cedeu em algumas de suas teses. Depois dos eventos terríveis do século passado, o otimismo histórico marxiano, herdado da filosofia hegeliana, entrou em crise. Na dúvida, o melhor é não insistir na prática limitada, nem na especulação fechada sobre si mesma, mas rever criticamente a Filosofia: “talvez não tenha sido suficiente a interpretação que prometia a transição prática.” (2009, p. 11). Diante disso, o posicionamento de Adorno é o de continuar interpretando o presente até atingir as possibilidades do devir do objeto, como porta de acesso ao novo, ou até que apareça na história aquela “figura elevada da práxis”,

[...] contra a especulação satisfeita consigo mesma. Ao contrário, ela se mostra na maioria das vezes como o pretexto para que os executores estrangulem como vão o pensamento crítico do qual carecia a práxis transformadora. Depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante de sua produção, a filosofia se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade. (ADORNO, 2009, p. 11).

O conceito marxiano de práxis - aquela unidade abrangente, promessa de realização da emancipação humana em geral - não pode ser confundido, de maneira alguma, com a unidade restrita da teoria e prática do fazer produtivo – a qual apenas reforça o poder das coisas. Enquanto persiste a obstrução da práxis elevada, o esforço crítico da filosofia consiste em preservar às claras a condição social de tensão aberta, resistindo ao encobrimento ideológico da unidade ilusória da indústria cultural. Desse modo, a “dialética negativa” proposta por Adorno está em sentido oposto da “dialética positiva hegeliana”, da qual Marx é herdeiro, por meio da concepção da “história como movimento

ascendente em direção a uma unidade sintética, a um ‘resgate’ ou reconciliação de uma totalidade ‘perdida’”. (BASSANI; VAZ, 2011, p. 13). Para Adorno (2008, p.46), o “todo é o não-verdadeiro”, enquanto perdurar as consciências coisificadas e a falsa reconciliação promovida pela indústria cultural.

Adorno considera apologética a pretensão de totalidade almejada pela Filosofia hegeliana e sua tese de que “todo real é racional”. Ao contrário disso, ele entende que a Filosofia se constitua como “oposição a sua forma de exercício atual” e como resistência contra a justificação racional da situação existente. [...]. Afinal, tal oposição ao absoluto e a recusa em compreender o todo como racional, diz Adorno, são locais de prosperidade da Filosofia, de onde ela pode ser determinada negativamente e levada a sério, ao considerar a famosa sentença Kantiana segundo a qual ‘só a via crítica estaria ainda aberta’.

Assumindo esta perspectiva filosófica aberta por Kant, Adorno circunscreve o núcleo da Filosofia que considera atual para pensar radicalmente o tempo presente. (PAGNI; SILVA, 2007, p. 245).

O autor contrapõe a expressão “dialética negativa” à pressão social de unidade conservadora. Ele “a propõe como método para se pensar e agir sobre a consciência reificada contemporânea, reflexo onipresente da realidade social continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio”. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 76). Em sentido oposto dessa, Adorno denomina o praticismo de “dialética desesperada”: “do fascínio que a práxis impõe aos homens não é possível escapar senão através da práxis; ela, porém, ao mesmo tempo - apática, estreita, carente de espírito - contribui enquanto tal para reforçar esse fascínio.” (ADORNO, 1995b, p. 207). No contexto determinado pelo praticismo, na pressa por resultados, a ação precede e obstrui a atividade interpretativa. Depois dos escritos de Adorno, conforme apresentado no início do primeiro capítulo, o avanço tecnológico contribuiu para agravar ainda mais o ritmo desesperado em que as pessoas são obrigadas a sobreviver. Os mecanismos da indústria cultural foram potencializados com a globalização, e a semiformação assume a forma de avalanche de informações sobre o indivíduo. O comportamento relacionado a uma interpretação crítica desperta a raiva quase que generalizada, porque é como areia nas esteiras da

produtividade acelerada. No campo da formação docente, é notória a tendência do encurtamento do tempo dos cursos e a proliferação de cursos na modalidade a distância. O excesso de informações, esquemas e mecanismos facilitadores em um curto espaço de tempo dificultam a significação dos mesmos pelo sujeito em formação.

A perda da experiência já era identificada pelos autores frankfurtianos como problema da práxis.

Dewey concebe a experiência humana como uma continuidade entre a natureza e a cultura, significada pela linguagem e desenvolvida em determinados contextos comunicacionais, os frankfurtianos a analisam de modo diferente. Adorno e Horkheimer reconhecem os limites da significação e da comunicação da experiência em um contexto em que a natureza recalcada pela civilização mostrou as garras e a cultura converteu-se em semicultura socializada. O que implica dizer que, para eles, o significado da experiência, diante da inaptidão a esta nas sociedades industriais avançadas, tornou difícil sua apreensão e colocou em xeque a possibilidade de elevá-las ao conceito, por meio do pensamento, para que, então, fosse comunicado pelas palavras, tal como suposto por Hegel e por Dewey. (PAGNI; SILVA, 2007, p. 260).

O núcleo formativo da práxis marxiana consistia na “atividade sensível”. Conforme abordando no segundo capítulo, a sua raiz era o trabalho como atividade autoconstitutiva do humano. Porém, no trabalho estranhado, tal núcleo é rompido nas suas duas dimensões. A atividade de pensar a própria ação é, então, obstruída pela determinação externa e a sensibilidade é atrofiada pela frieza da mecanicidade do trabalho fabril. Na interpretação de Adorno e Horkheimer, esse problema extrapola para a esfera da cultura, quando passa a ser determinado pelo modelo indústria cultural. E Adorno procura interpretar criticamente seus danos no processo de formação docente, em *Educação e emancipação*, e de modo especial, no ensaio “A Filosofia e os professores”, no qual manifesta a identificação de aspectos semiformativos nos exames dos candidatos à docência. O autor, “depara-se com a consciência reificada ou coisificada”, e entende por esta “a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto”. (ADORNO, 1995a, p. 60). Portanto,

aquele núcleo emancipador, que se denominou de “atividade sensível”, também se apresenta danificado no interior das instituições de ensino, pois a atividade da aprendizagem é marcada pela predominância de um formalismo externo. A calculabilidade do planejamento e a lógica didática proporcionam a primazia ao idêntico e ao universal, por isso tendem a produzir um pensamento estereotipado em detrimento da singularidade do indivíduo, da experiência autônoma, da apropriação subjetiva da cultura. De acordo com Crochik (2008, p. 56),

“[...] a tentativa de o conceito – representando o universal – coincidir com o objeto obsta a percepção particular deste último, algo próprio do preconceito. Isso não significa que o conceito não seja importante para que possamos superar as dificuldades existentes e sobrevivermos, mas quando ele tenta coincidir com o objeto, não deixando restos, aniquila as possibilidades de liberdade deste último. A palavra, o conceito, pode aprisionar ou libertar; quando não guarda distinção do objeto, o aprisiona.”

Essa capacidade de reduzir a diversidade dentro de um esquema racional é o que possibilita compreender a realidade. De fato, por meio de conceitos é que interpretamos e nos orientamos no mundo. Sem eles, retornaríamos ao caos da diversidade e à ação puramente imediata. Isso também proporciona ao homem certo domínio sobre a natureza. Desde que surgiu, o conceito carrega em si a contradição, pois pode “aprisionar ou libertar”. E dito nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 29), “o conceito, que se costuma definir como a unidade característica do que está nele subsumido, já era desde o início o produto do pensamento dialético”. No entanto, a dialética se tornou impotente quando o sujeito passou a projetá-la como uma rede sobre a natureza ou a realidade, visando dominar o medo do desconhecido. “Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do ‘fora’ é a verdadeira fonte de angústia”. Assim, a razão subjetiva pressupõe verticalmente que a unidade coincide de forma idêntica ao objeto, mas “destituindo do conhecimento tudo aquilo que lhe é estranho, que não pode ser calculado e que não se encaixa no esquema.” (PAGNI, SILVA, 2007, p. 247).

Para Adorno, a “primazia é do objeto” na medida em que é mais abrangente do que a unidade do sujeito. Em outras palavras, a vida é mais ampla do que um sistema de conceitos consegue abarcar. Recuperar a dialética do conceito é manter aberta a postura interpretativa para além dos limites do mesmo, na qual cada coisa só é o

que ela é se tornando aquilo que ela não é. O empenho é recuperar a interrogação recíproca entre conceito e experiência, anteriormente vista como atividade do pensamento e da sensibilidade contemplativa, como possibilidade de garantir um âmbito de autonomia formativa para o indivíduo.

É como se Adorno, a partir dessa reflexão, procurasse articular, pela dialética negativa, experiência e pensamento filosófico, em busca de um lugar para a Arte e para a Filosofia no processo de produção e transmissão dos saberes acadêmicos na universidade e em outras instituições de pesquisa e de ensino, das quais foram destituídas. Nesse sentido, ele compreende que, à Filosofia, caberia promover a conceituação necessária a elevar a experiência sensível ao pensamento, deixando à vista o que o conceito não esgotaria: o medo, o terror, os sentimentos de beleza, de prazer e as emoções sublimes suscitadas pela relação do indivíduo com o mundo. São justamente esses sentimentos que a linguagem não consegue captar e que a arte suscita, tanto no processo de produção quanto no de recepção, propiciando um lugar-tempo para ocorrência dessa experiência. Nessa ocorrência da experiência, o pensamento se defronta com o derradeiro limite e, por seu intermédio, com as possibilidades de criação de outros modos de ser, de sentir e de agir no mundo. A articulação entre Filosofia e Arte se daria, respectivamente, pelo reconhecimento dos limites do pensamento diante dessa experiência e pelas possibilidades de experienciá-la, no presente, trazendo à luz aquilo que difere do pensamento e que o faz, constantemente, recomeçar a busca pelo enigma da existência, da vida e da morte. (PAGNI, SILVA, 2007, p. 261).

A partir de um diagnóstico do tempo presente, propõe um lugar à Filosofia no processo formativo, que é promover a conceituação, na tentativa de elevar a experiência sensível ao pensamento. Precavendo de que a interrogação é mútua, como trânsito de dupla via, entre experiência e conceito. Como se observa, a posição da Filosofia não é de

*prima ciência*⁴⁹, como em Hegel, mas como uma área de conhecimento que se constitui pelo diálogo com outras, neste caso, com a Arte. E não é diferente com a Pedagogia e com a experiência sensível que sucede da prática educativa. Contudo, a atividade de conceituação alcança até certa altura, “porque há limites da significação e da comunicação da experiência”, conforme mencionado anteriormente. Assim, a postura filosófica deve ser de humildade diante da “primazia do objeto”, no esforço permanente de interpretação. Antes de impor algo ao objeto, procura contemplá-lo de diferentes ângulos visando captar o que ele tem a dizer. Deste modo, a atitude filosófica de compreender precede a de explicar; e a tentativa de interpretar criticamente precede ao fazer. Ao mesmo tempo, a teoria crítica, como práxis negativa, pois “pensar é um agir”, persiste na dilatação da tensão entre experiência sensível e conceituação, almejando vislumbrar os contornos do devir, mesmo reconhecendo a enorme pressão social que se inclina à unidade restrita. De acordo com Adorno (1995b, p. 210), a “análise da situação não se esgota na adaptação a esta. Enquanto reflete sobre ela, põe em relevo momentos que podem conduzir para além das coações, da situação”. Nessa perspectiva, a Filosofia desempenha uma atividade de resistência crítica contra a “dialética desesperada”, conforme dizia o autor anteriormente, “apática, estreita, carente de espírito” e sedenta de resultado imediato, na medida em que insiste na formação da capacidade do indivíduo interpretar, compreender e pensar de forma autônoma. Trata-se de uma atividade *espontânea*, pois se diferencia daquela que já dispõe de antemão o resultado e, por isso, insiste na aplicabilidade apressada.

⁴⁹ Desde o seu surgimento, uma das características da Teoria Crítica é a abertura ao diálogo com diferentes correntes filosóficas e campos de conhecimento. Depois de Adorno, Habermas leva adiante o projeto de justificação de conceito ampliado de razão. Conforme Dalbosco (2010, p. 204), “Esse duplo movimento, de ampliação do conceito de razão e de flexibilização da noção de fundamentação, torna insustentável a ideia de filosofia como *prima ciência*. Essa mudança exige da filosofia uma posição mais humilde, impedindo-a de colocar-se na posição de “dona da racionalidade”, não como se tivesse um acesso privilegiado à verdade, mas sim como “guardiã da racionalidade”, liberando-a para o diálogo produtivo com outras áreas do conhecimento. Em síntese, a transformação da filosofia por meio da ampliação do conceito de razão e da desdogmatização da noção de fundamentação libera a própria filosofia da educação de suas amarras metafísicas, descortinando-lhe um novo e vasto campo de problemas, entre eles os postos pelas modernas teorias da aprendizagem”.

Portanto, o duplo caráter da teoria consiste em pertencer à sociedade e, ao mesmo tempo, ser autônoma. “Embora a teoria não possa ser arrancada do conjunto do processo social, também tem independência dentro do mesmo.” (ADORNO, 1995b, p. 227). A teoria, dessa forma, pode ser entendida como um processo histórico de construção e desconstrução, de identidade e contradição, do conceitual e do não conceitual.

3.3. O DUPLO CARÁTER DA TEORIA PEDAGÓGICA

Em coerência com o que foi exposto anteriormente, podemos dizer que a teoria pedagógica também apresenta duplo caráter: reproduz a sociedade e, ao mesmo tempo, é formadora da autonomia. Por pertencer ao contexto geral da sociedade, não pode se omitir ao processo de adaptação das novas gerações. Por outro lado, pode contribuir para formar pessoas capazes de interpretar e compreender criticamente o sentido da própria ação. Assim, na teoria pedagógica, a relação teoria e prática apresenta sentido duplo: por um lado, visa a unidade de identidade na realização do ensino; por outro, permanece em uma tensão aberta no processo formativo. A melhoria da formação prática nos cursos de Pedagogia precisa garantir a qualidade nos dois sentidos.

Adorno expressa da seguinte forma as duas dimensões da educação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de 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. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995a, p. 143).

A suspeita adorniana de que não seria possível superar a ambiguidade da educação no existente ainda perdura. E resistir cientemente na manutenção de um âmbito de tensão é o modo mais apropriado de evitar apenas a “produção de pessoas bem ajustadas”. Enquanto persistir a predominância social da prática restrita, como a

“figura da dominação” cega, deve persistir o esforço teórico na direção da formação de uma práxis elevada. Enquanto existir a massa heterônoma mergulhada no encanto da indiferenciação, o desafio posto para a teoria pedagógica é mais do que promover a identidade com o existente. Se bem que, conforme diz o autor, dela não podemos nos desviar, por isso o empenho na dialética negativa do conceito da educação.

Assim, a relação de identidade e a relação da tensão não são paralelas, não estão separadas em campos isolados e opostos entre teoria e prática. Também não se fundem numa única coisa, pois são diferenciadas e interdependentes. A relação que visa à identidade teoria e prática na realização do ensino pode contribuir para a melhoria da educação básica e, com isso, dos pressupostos de desenvolvimento autônomo do educando. Em outras palavras, quando é deficiente essa relação, é gerado o analfabeto funcional. Nessa condição, o aluno apresenta dificuldades na apropriação cultural e no desenvolvimento de sua autonomia de modo geral. Por outro lado, a relação de tensão aberta, que procura orientar o sentido da ação, pode contribuir para a conscientização da busca autônoma da aprendizagem, repercutindo na melhoria da formação. Na sua ausência, mesmo que se tenha um material didático de qualidade, o ensino se inclina ao formalismo de esquemas externos, como atalhos facilitadores à aprendizagem, o que reforça a aversão do aluno a toda situação que exige dele esforço próprio à apropriação da cultura. Portanto, a falha de uma relação implica na insuficiência de outra. Naquele momento da Pedagogia Brasileira em que se intensificou a crítica ao tecnicismo⁵⁰, que repercutiu na tendência de secundarização dos elementos didáticos do “o quê” e do “como ensinar”, em primazia do “porquê” e do “para quê ensinar”, já se minava por dentro a educação para a autonomia. De qualquer forma, sublinho a relevância da melhoria do “o quê” e do “como ensinar” como condição da qualidade da educação. No entanto, enfatizamos que a primazia nesses elementos didáticos, em detrimento ou secundarização do “porquê” e do “para quê” ensinar/educar/formar, conduziria o processo educativo à eficiência produtiva e ao analfabetismo ético e político⁵¹.

⁵⁰ Referência ao comentário de Bernardete Gatti, apresentado no primeiro capítulo, mais precisamente na seção 1.3, intitulada “A relação teoria e prática”.

⁵¹ Nesse ponto, Adorno conduz a crítica ao limite extremo da história da civilização: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.” (ADORNO, 1995a, p.

Portanto, o desafio é garantir a qualidade tanto da relação de identidade quanto a da tensão aberta entre teoria e prática. Na teoria pedagógica, há algo de preparação prévia para posterior aplicabilidade, mas há também algo de espontâneo, de indeterminado, que depende da capacidade de interpretação e compreensão do pedagogo. De qualquer forma, o docente é uma referência ao educando, não apenas no conteúdo e nos saberes que ensina, mas no modo de ser e de se relacionar com a cultura, na narrativa da sua experiência com o saber.

Ao mesmo tempo em que a teoria pedagógica precisa garantir qualidade da dimensão procedimental, não pode se restringir a ela, porque contribuiria para intensificar ainda mais a integração. Uma teoria abrangente, a meu ver, é aquela que garante, ao mesmo tempo, a relação de identidade e tensão aberta com a prática. O problema da sociedade, porém é a imposição de uma sobre a outra. Conforme as palavras de Adorno, a realidade exerce tal pressão sobre os seres humanos, que o “processo da adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. [...E a educação] teria que neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação.” (ADORNO, 1995a, p. 144). E, de fato, no tempo presente, conforme o slogan “Todos na escola”, nem as crianças das comunidades circenses ficam de fora. Aquele discurso de que a educação das massas não interessava aos poderosos é algo do passado. Com a globalização, a eficiência da educação é um pré-requisito de segurança aos investidores⁵². O slogan “Todos pela educação”, assim, já

119). A expressão “repetir” não significa, nesse contexto, retomar as atividades naquele conglomerado, nem a reprodução de seu padrão, mas evitar a regressão da relação de identidade ao indiferenciado. Conforme destaca Vaz (2010, p. 119), “se há uma espécie de compulsão à crueldade, não temos, no entanto, a possibilidade de uma repetição histórica, a não ser na forma de uma mitologia que reacende, a todo tempo, a barbárie”. Das barbáries produzidas pela civilização, Auschwitz se diferenciou por ser cientificamente planejada e executada nos moldes da indústria. Ela simboliza o que pode desencadear a eficiência da semiformação. Foi produto de pessoas educadas, contou com a participação de profissionais graduados, principalmente, de engenheiros e médicos. E ninguém poderá dizer que não eram competentes na aplicabilidade de seus conhecimentos, porque tal engenharia atingiu eficientemente os resultados almejados. Ela é uma referência real do extermínio do outro, não só do ponto de vista físico, mas também político e moral: a face horrorosa da primazia dos meios sobre os fins.

⁵² De acordo com Maar (1995, p. 11) “A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que a educação, ciência e tecnologia se

pressupõe a determinação de um conceito de identidade integradora. A pressão que fortalece a adaptação se multiplicou globalmente. Por outro lado, a manutenção da tensão aberta exige esforço dobrado, pela crítica do normativo vigente, a partir das fissuras de dentro da própria adaptação, visando ao desprendimento como resistência.

A partir desse pressuposto, a primazia da legitimidade à prática procedimental de ensino, com base no critério da realização, deve ser aceita apenas no seu âmbito restrito. Não é o caso de se posicionar contra a melhoria do saber-fazer, mas sim, contra a relação de identidade como a única alternativa válida na Teoria Pedagógica. Porque, se assim fosse, a relação de tensão aberta seria desautorizada, bem como a teoria crítica normativa que a sustenta, tendo em vista que seu referencial se pauta no não realizado, no devir. E, por último, submeteria o núcleo de autonomia da teoria pedagógica aos interesses adaptativos da pressão social.

Mesmo no empenho de melhorar as duas relações, as dificuldades são evidentes, visto que se trata de buscar uma práxis pedagógica nos intramuros escolares, enquanto impera socialmente a prática restrita que semiforma. Nesse sentido, a contribuição da teoria pedagógica também é formar o docente capaz de interpretar essas contradições e compreender criticamente as razões dos fracassos do que se prometeu historicamente em nome da educação⁵³.

apresentam – agora “globalmente”, conforme a moda em voga – como passaportes para um mundo “moderno” conforme os ideais de humanização, estas considerações de Theodor W. Adorno podem soar como um melancólico desânimo. Na verdade significam exatamente o contrário: a necessidade de crítica permanente. Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita. O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de ‘esclarecimento’ da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de esclarecimentos técnicos”.

⁵³ Bruno Pucci (2007, p. 143), em “Anotações sobre teoria e práxis educativa”, quando aborda o tema “A Teoria Crítica enquanto práxis negativa da educação”, afirma que: “Pensar a educação à luz da atualidade da filosofia crítica pode legitimamente significar acompanhar o modo pelo qual a dialética negativa se articula como crítica interna do fracasso das formas históricas educacionais, particularmente de sua configuração contemporânea. Não se trata

3.3.1. Filosofia da Educação: práxis negativa como resistência crítica

Partindo do diagnóstico da insuficiência da formação prática nos cursos de Pedagogia, o lugar de pertinência da Filosofia da Educação é justificar um conceito amplo de prática. O duplo caráter da teoria pedagógica, conta com um sentido específico de prática, que busca garantir a relação de identidade na realização do ensino; e outro amplo normativo, que permanece em tensão aberta como orientação formativa. A melhoria da formação prática nos cursos de Pedagogia precisa garantir a qualidade nos dois sentidos, pois são diferenciados e interdependentes. A Filosofia da Educação encontra seu lugar no segundo conceito, como prática reflexiva “sobre e na Educação” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 13), portanto, práxis negativa ou teoria crítica. Assim, ao mesmo tempo em que ela justifica o poder normativo da teoria, é por meio dele justificada. E essa dimensão da teoria é que possibilita a relação de tensão aberta, que pode reverter como resistência crítica à instrumentalização da teoria pedagógica.

Esse lugar da Filosofia da Educação se desdobra em outros lugares, como prática de pesquisa de um campo de conhecimento, que debate e fundamenta seu estatuto como área autônoma e sobre as possibilidades de relação com outras áreas; a disciplina curricular dos cursos de Pedagogia, por sua vez introduz o acadêmico na história das ideias filosófico-pedagógicas, ao mesmo tempo em que desafia a um modo de pensar e de se relacionar com a cultura; e a prática pedagógica de interpretação e compreensão das possibilidades e limites da educação e do ensino. Esses diferentes lugares estão articulados em torno da relação entre teoria e prática, conceito e experiência. Isso envolve um conjunto de questões, problemas e perspectivas, mas pretendemos tão somente destacar alguns aspectos relevantes da relação de tensão aberta na formação do acadêmico, a partir do desafio de um novo modo de

de negar a racionalidade dos valores presentes nos conceitos de educação – a tensão entre autonomia e adaptação -, mas antes de se indagar quanto à sua possibilidade de realização nos dias de hoje, numa situação em que todo conhecimento se vê marcado *pela mesma deformação e indigência a que pretende se subtrair*. Faz parte da Teoria Crítica – enquanto forma de intervenção negativa – acompanhar como fratura exposta entre o universal e o singular pode ser pensada, sem negação absoluta de nenhum dos pólos e com vistas à possibilidade de conservar o momento dialético de verdade que ambos reivindicam”.

pensar.

Considerando os argumentos desenvolvidos nas seções anteriores, um lugar importante da Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia é combater e dissolver criticamente a hostilidade à formação, como pressuposto de abertura e de movimento próprio da ação pedagógica. O fato de o poder de mudar o existente não estar ao alcance da educação, não impede a possibilidade de tentar mudar o modo das pessoas se relacionarem com a cultura. No diálogo de Adorno com Becker, em programa na rádio de Hessen, com o título *Educação --- Para quê?*, o autor aborda a semiformação do seguinte modo:

Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua “orientação existencial”, como diria Karl Jaspers. Por isto, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzido-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam. (ADORNO, 1995a, p. 150).

Essa passagem apresenta elementos sobre a problemática da educação no contemporâneo e aspectos do como as pessoas se relacionam com a cultura. Menciona, sobretudo, os sintomas do modelo da indústria cultural aplicado na educação: o moldado, o padronizado e a oferta de esquemas externos que deformam a capacidade de elaborar experiências das pessoas. O entorno da prática semiformadora é mais abrangente do que a educação escolar e afeta todas as pessoas. “Não se restringem meramente à razão, ao espírito; adultera também a vida sensorial, a corporeidade.” (PUCCI, 2007, p. 144). E a mudança dessa realidade não se resolve apenas por determinação legal ou por uma reforma no ensino.

Adorno (2010) também comenta que a ausência da formação é precedida pela hostilidade à mesma. Enquanto persistir esse comportamento fechado à apropriação subjetiva da cultura, mesmo as

escassas oportunidades serão desperdiçadas. Nesse sentido, afirma o autor, “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual.” (ADORNO, 2010, p. 9). Então, o problema não se limita ao acesso e à quantidade de informação, mas ao modo de se relacionar com a cultura e consigo mesmo. A determinação de esquemas externos, conforme o modelo de indústria cultural, com a justificativa de maior produtividade, além de enfraquecer a capacidade de elaboração da experiência, gera no indivíduo uma resistência a tudo o que não é moldado e que exige atividade de compreensão própria. Tal aversão se volta contra o próprio ser humano, como novamente menciona o autor, “escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade”, indicando que existe uma força de dentro controvertida pela pressão da cultura padronizada. No contexto de desrealização generalizada, as pessoas têm motivos reais de se apresentarem frustradas e agressivas diante da promessa não cumprida do conceito de cultura. O problema é que a agressividade é direcionada à promessa - como se ela jamais devesse ter existido, porque não se realiza e apenas “ilude” – em fechamento “àquilo que no íntimo todas desejam”: a autorrealização plena. Contudo, por “desejarem”, há uma força que pode ser redirecionada. No desfecho do debate com Becker, Adorno afirma: “A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação.” (1995a, p. 154). E no caso da Filosofia da Educação, não existe nada mais preocupante do que o candidato a pedagogo ser adverso à própria formação. Portanto, o ponto de partida da prática reflexiva filosófica é problematizar tal aversão, visando revertê-la como busca autônoma. Tal busca pode ser inspirada na História da Filosofia, evitando a avalanche de informações. Nela se encontra a argumentação provocadora que pode reverter o comportamento odioso pela busca “amigável”⁵⁴ e “amorosa” de seus elementos emancipadores da cultura.

⁵⁴ Remetemos ao sentido etimológico da palavra filosofia. De acordo com Chauí (2006, p. 25): “a palavra *filosofia* é grega. *Philo* quer dizer ‘aquele ou aquela que tem um sentimento amigável’, pois deriva de *philia*, que significa ‘amizade fraterno’. *Sophía* quer dizer ‘sabedoria’ e dela vem a palavra *sophós*, sábio. *Filosofia* significa, portanto, ‘amizade pela sabedoria’ ou ‘amor e respeito pelo saber’. *Filósofo*: o que ama ser sábio, que é amigo do sábio ou tem amizade pelo saber, deseja ser sábio. Assim, *filosofia* indica a disposição interior de quem estima o saber, ou o estado de espírito da pessoa que deseja o conhecimento, o procura e o respeita”.

Diferentemente do comportamento repulsivo à promessa, a Filosofia da Educação persiste na cobrança da sua plena realização. Para isso, busca recuperar criticamente na História da Filosofia, desde os antigos gregos, o conceito normativo de formação humana para confrontá-lo com a semiformação. “Essa autonomização dos elementos da formação, quando jogada contra a realidade vigente, funda a perspectiva da crítica: cobrar a efetivação da promessa que se mantinham estritamente no plano ideal.” (MAAR, 2008, p. 34). Esse é um dos aspectos da práxis negativa: provocar a tensão entre o conceito da tradição e a experiência da realidade presente, oportunizando a experiência intelectual e a tomada de consciência da própria condição.

Isso não significa transpor um modelo ideal da tradição filosófico-pedagógica para ser aplicado no contexto educacional presente. O estudo crítico é a favor e contra a História da Filosofia, levando em conta que nela se encontra, ao mesmo tempo, a justificação da dominação e da emancipação. Além disso, a ausência do “para quê” educacional não é apenas um lapso de interpretação diagnóstica⁵⁵, contudo a falta de sentido abrangente da realidade social. Conforme o diálogo dos autores, Becker comenta: “vivemos num tempo em que, ao que tudo indica o ‘para quê’ já não é mais evidente”, e Adorno concorda e complementa: “Houve o tempo em que esses conceitos [educação e formação], como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura” (1995a, p. 140). No entanto, para eles, impor um modelo ideal de fora à educação contribuiria para agravar a heteronomia. A determinação de uma normatividade externa do contexto contribuiria para camuflar as contradições e tenderia à polarização. Para ser coerente com seu próprio conceito, a Filosofia da Educação não pode se limitar a apresentar ou transmitir idéias da história, ou, todavia, provocar, por meio delas, o exercício do filosofar, tendo como contraponto a experiência do tempo presente. Essa tensão aberta entre conceito e experiência é apresentada da seguinte forma por Pagni e Silva (2007, p. 261).

Ao não poder ser completamente apreendida pela
linguagem nem elevada ao conceito, a referida

⁵⁵ Aproveitamos para rememorar que no diagnóstico da Pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, analisado no primeiro capítulo, não apareceu na interpretação das autoras o “para quê”. A ênfase da análise concentra na predominância da presença do “porquê”, na insuficiência do “o quê” e do “como ensinar”.

experiência se diferencia do pensamento, interrogando-o [...]. Por esse motivo, Adorno reconhece que “a experiência só não basta, é preciso que ela seja alimentada pelo pensamento”. Por sua vez, o pensamento assume o papel de focalizar, na experiência, aquilo que é de outra ordem e que só pode ser pensado criticamente, evitando que a sua indeterminação concorra para a produção da violência. O frankfurtiano procura, com isso, chegar àquilo que a experiência por si só não alcança e, em contrapartida, por intermédio dessa experiência indecifrável, explicitar os limites do pensamento.

O reconhecimento da condição da relação de tensão aberta entre pensamento e experiência contribui para evitar a pretenciosa aplicação direta do conceito à realidade, visto que a conceitualização não consegue significar por palavras a totalidade da experiência silenciada pela frieza do mundo, por isso a “primazia do objeto” em Adorno. Desse modo, a atitude da escuta precede a da fala, a atitude da compreensão antecede a da explicação e a insistência na atividade interpretativa está adiante da ação e do fazer produtivo. De mesmo modo, evita a tendência da “dialética desesperada” do praticismo de tentar resolver os desafios pela autossuficiência da experiência sensível, que por não ter clareza da própria condição apenas a reproduz estranhamente. No esforço de sair dessa condição, para compreender a si mesma, a experiência precisa ser alimentada pelo pensamento conceitual. Porém, a tensão aberta significa que essa relação é parcial, pois não se resolve em uma identidade total. Nas condições sociais vigentes, a crença em tal identidade seria tão ilusória quanto o final feliz das telenovelas. Contudo, não é ilusória a predisposição humana para tal, usada e reforçada pela indústria cultural. Assim, a tensão aberta é o vilão a ser eliminado por meio de falsa reconciliação. Em sentido oposto, a Filosofia da Educação tem por tarefa a conscientização da condição social de tensão não resolvida. Principalmente, do fracasso da formação cultural e de sua tendência de reprodução restrita. Ao contrário de maquiagem a contradição, tem por tarefa manter pela crítica o caminho aberto de dupla via entre conceito e experiência (inclusive, contando com as contribuições de outras áreas, sobretudo, a Arte, a Psicologia e a Sociologia, para compreender e avançar nesses limites).

Portanto, uma das primeiras tarefas da Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia consiste em problematizar e refletir criticamente

sobre tais limites. Um dos pressupostos da tensão é o sentido que o acadêmico atribui a sua própria formação e as suas experiências sensíveis referentes ao magistério⁵⁶. Conforme anunciado na seção anterior, “à Filosofia, caberia promover a conceituação necessária a elevar a experiência sensível ao pensamento, deixando à vista o que o conceito não esgotaria: o medo, o terror, os sentimentos de beleza, de prazer e as emoções [...]” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 261). Não se trata da ilusória expectativa de abarcar completamente pela conceituação a experiência sensível. Não é uma passagem que segue da experiência diversa ao conceito síntese, como se começasse em uma ponta e terminasse na outra. O desafio é garantir a dinâmica da relação de tensão aberta - pela interrogação de dupla via que não esgota nem um, nem outro - e que possibilita ensaiar a experiência do pensar. E o “dissolver”, da citação de Adorno, se refere ao “rancor” direcionado à cultura e à teoria; comportamento fechado à experiência que apenas pode ser aberto por dentro. Sem a atividade de elaboração própria do estudante, as informações, os conteúdos, mesmo aqueles da Filosofia da Educação, permanecem na condição externa da semiformação. Esse assunto é sobressalente numa passagem de “Filosofia e os professores”:

Isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 1995a, p. 64).

⁵⁶ No ensaio “Tabus acerca do magistério” (1995a, p. 97-117), Adorno problematiza algumas representações da aversão em relação à profissão de professor. Segundo o autor, “caracterizado pelas motivações subjetivas da aversão contra o magistério, em especial as que são inconscientes. 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.” (ADORNO, 1995 a, p. 98).

Assim, se por um lado o esforço reflexivo segue à direção de instigar o estudante a se mover por si, como busca “desejosa” e “consciente” da própria formação, por outro, o ensino visa algo mais do que a apresentação formal da história das ideias filosófico-pedagógicas. O autor se refere à formalidade do estudante aprender por “um clichê insuportável”. Conforme exposto anteriormente, a ambiguidade está no modo como o sujeito se relaciona com o conceito. A definição assume um caráter semiformativo quando imposta como força modelar externa, quando não se relaciona com o mundo vivo de significados do indivíduo.

A viabilidade formativa precisa passar pela atividade interna de interpretação e de compreensão crítica do indivíduo. Assim, o conceito assume caráter formativo quando se realiza como “atividade sensível”, embora de modo limitado nas condições vigentes, na qualidade de práxis negativa. Não como reprodução idêntica do que vem da cultura, mas como ressignificação crítica a partir do contexto do tempo presente. Conforme visto antes, em Pagni e Silva (2007, p. 253), consiste no trabalho negativo do pensamento buscar na origem do conceito as velhas promessas, insistindo no seu conteúdo de verdade, enquanto resistência à semiformação. “A verdade na qual insiste essa Filosofia não seria aquela pensada em termos metafísicos e, sim, uma espécie de mensagem que fosse capaz de mobilizar, nos homens, aquilo que ainda lhes resta de humano”. Esse pressuposto normativo é imprescindível no curso de Pedagogia. Entretanto, não é algo que se aplica como conteúdo em alguém, mas que se constrói por experiência própria. Nas palavras de Dalbosco (2010, p. 206),

A exigência de tomar-se as modificações do sujeito conduz também à consideração do conjunto de práticas e exercícios que ele precisa efetuar. Esses exercícios exemplificam a preocupação e o cuidado que o sujeito precisa ter consigo mesmo, o que exige dele um questionamento permanente sobre seu “próprio eu” e sua inserção na ordem maior das coisas. Desse modo, a reflexão normativa pensada nesses termos conduz ao questionamento ético-existencial sobre o próprio sentido da vida do sujeito que busca a verdade e sobre a própria finalidade dessa busca, e isso compõe intrinsecamente o sentido normativo da teoria, que por ser vertido criticamente contra um possível uso exclusivo de cunho instrumentalizador.

Contribuir com a formação de outros pressupõe zelar pela própria. O curso de Pedagogia pode desencadear o processo formativo do acadêmico. Entretanto, a formação docente não é algo que se resolve no findar do curso. Imprescindível, então, é a consciência de que a condição da formação docente é de tensão permanente. A preparação teórica prévia, mesmo com boa qualidade, não abarcará completamente a experiência sensível da realidade escolar. A pertinência da práxis negativa docente está no reconhecimento da “primazia do objeto” e de um âmbito da espontaneidade do campo educacional. Como sabemos, as dificuldades são múltiplas, por isso é indispensável que a experiência “seja alimentada pelo pensamento” continuamente. Realçamos aqui a contribuição do poder normativo da teoria pedagógica, no sentido crítico anteriormente desenvolvido, como pressuposto de autorreflexão da prática docente.

3.3.2. Práxis negativa e o sentido de aplicabilidade

Considerando o duplo caráter da teoria pedagógica e seu conceito amplo de prática, no qual a Filosofia da Educação é práxis negativa, retomo a expressão “competência da aplicabilidade” (GATTI *et al.*, 2009, p. 232), do diagnóstico analisado no primeiro capítulo. As autoras a utilizam no sentido de prática de ensino, relacionando o “o quê” e o “como ensinar”, portanto, a uma relação que visa a unidade de identidade teoria e prática. Elas mencionam que essa relação deve estar aliada aos fundamentos teóricos, mas não a pormenorizam. A questão é que se a Filosofia da Educação é uma forma de prática, também apresenta aplicabilidade, porém difere daquela e, ao mesmo tempo, a ela está vinculada.

A expressão “competência de aplicabilidade” é problemática porque o contexto é determinado pela sociedade de mercado. Quando não justificada, abre precedentes para usos conforme significados predominantes da realidade. A palavra aplicar, por exemplo, pode ser usada para se referir a investimentos de valores, a aplicativo de programas de computadores e, até, a maquiagem padronizada. A associação é automática à condição semiformadora. No primeiro capítulo, comentamos sobre a presença da pedagogia das competências na legislação da formação docente. Sobre isso, apenas reforço a crítica de Trevisan (2011, p. 198), à supremacia dos meios sobre os fins, “sendo os conteúdos vistos não mais como um fim ou eixo norteador da formação profissional do professor para se tornar, na verdade, um meio para alcançá-las”.

Para uma recepção mercadológica, imaginando o seu extremo, assentar a “competência de aplicabilidade”, como ponto alto do currículo do curso de Pedagogia, consistiria na produção de modelos prévios e na reprodução em larga escala, conforme o protótipo da indústria cultural. Isso significaria dispor ao professor um conjunto de materiais aplicáveis e de baixo custo, não muito distante de determinados materiais didáticos e de alguns cursos de modalidade a distância. Não caberia ao professor a elaboração do esquema, mas a “competência da aplicabilidade” do mesmo, algo que pressupõe a imagem do profissional como aplicador de conteúdos nos alunos. Com o esquema padrão planejado e revisado nos pormenores, o sucesso dependeria apenas do executor. Assim, o fracasso educacional seria explicado pela incompetência do indivíduo, o que faz lembrar a situação reformista do contexto de Adorno (1995a, p. 36), o qual pondera: “conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas”. A dificuldade implícita é a sujeição do sujeito à culpa constrangedora e, portanto, a experiência docente silenciada. No contexto da indústria cultural, ao contrário da formação, a severidade em suas formas externas tende a modelar as pessoas; assim, os aspectos semiformativos “avançam muito mais de fora para dentro do que inversamente”. (ADORNO, 1995a, p. 84). Além disso, o autor considera a própria organização do mundo como uma ideologia, na medida em que ela “exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação.” (ADORNO, 1995a, p. 84; p.143).

Contra essa pressão social, o termo “competência” precisa ser recepcionado criticamente na Pedagogia como a capacidade do docente elaborar a própria experiência, livrando-se daquela “figura do escravo” normativo, do executor de atividades determinadas por outrem. Ao “ser experimentado por si mesmo”, do mesmo modo, não deve impor aos estudantes uma imagem como “figura do senhor”, da metáfora supramencionada, “enquanto a imposição da norma que pretende ser seguida sem contestação”. A função do docente não deve se limitar ao competente aplicador de modelos prévios aos alunos. Porque, desse modo, a educação escolar reforça ainda mais a heteronomia social. Principalmente quando a prática pedagógica se reduz a um formalismo didático. “Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação”, pressupõe Adorno (1995a, p.149), o que é facilmente observável em nossas escolas.

Conforme exposta anteriormente, a semiformação está vinculada à maneira como as pessoas se relacionam com a cultura. Ela tem sua constituição motivada por fatores objetivos, sobretudo, a determinação da indústria cultural, e por fatores subjetivos, como a disposição da consciência de obter segurança ao padronizado. De tal modo, a semiformação da criança precede a educação escolar. Por sua vez, a prática educativa escolar também a reforça quando o ensino se restringe à aplicabilidade de modelos no educando, na qual o resultado já está totalmente determinado de antemão, por meio de procedimentos específicos, como atalho à atividade do pensamento. Esse é um ponto nevrálgico para a crítica didática (evitar procedimentos excessivamente facilitadores), pois não há mágica que elimine a atividade do sujeito na aprendizagem significativa. Assim, a expressão “competência de aplicabilidade”, em um mundo semiformativo, pode ser facilmente recepcionada como oferta de esquemas externos e procedimentos facilitadores de ensino. Um docente restrito à condição de executor de esquemas externos seria um multiplicador de ressentimentos. Nesse sentido, a metodologia de ensino que se restringe ao conjunto de procedimentos e técnicas de aplicação de conteúdos nos educandos pode reforçar ainda mais a hostilidade.

Contudo, existe uma ambiguidade na palavra *aplicabilidade*, na qual é possível justificar outro sentido. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), encontram-se doze significados para o termo *aplicar*, que de algum modo, estão articulados entre si, mas que podem ser diferenciados em dois blocos. O sentido determinante do primeiro⁵⁷ consiste no saber procedimental realizador. O segundo⁵⁸, por sua vez, se

⁵⁷ O primeiro significa ação de um sujeito com a finalidade de produzir efeito em alguma coisa ou alguém, como por exemplo: a) “colocação de alguma coisa sobre outra, sobreposição”; b) “execução, prática dos fundamentos de uma teoria”; c) sentido usado mais comum no trabalho material: “utilização prática de (algo); emprego” de um recurso ou ferramenta; d) no sentido da norma jurídica ou de um poder externo: “imposição, inflição de (pena, castigo, repreensão etc.)”; e) no controle ou influência no corpo de outro ser vivo, como “administração de medicamento”; e f) na economia como “emprego de capital e/ou títulos em condições de produzir juros ou conservar o seu poder aquisitivo; investimento”.

⁵⁸ No segundo bloco, predomina o significado de recepção, estudo, interpretação e compreensão: g) “concentração de espírito e inteligência, atenção constante e metódica; zelo, dedicação, aluno de grande aplicação”; ligado à atividade de estudo, pressupõe abertura dos sentidos, postura de escuta ou de um olhar atento e criterioso; e h) “emprego demorado e atento dos órgãos dos sentidos;

refere à aplicação conceitual interpretativa. Enquanto o primeiro está direcionado a executar, proceder, adequar e sobrepor, o segundo procura decifrar, interpretar, compreender o outro da relação e, por meio dele, a si mesmo. A práxis negativa da Filosofia da Educação encontra lugar nesse sentido de aplicar e, ao mesmo tempo, não deve estar desvinculada do outro.

Com base no referencial teórico exposto anteriormente, é possível afirmar que os dois sentidos de aplicar são imprescindíveis e indissociáveis na teoria pedagógica. A relação é de identidade e de contradição; ao mesmo tempo, mantém a distinção e a articulação. A tentativa de realizar pode trazer elementos desafiadores a novas interpretações e a revisões conceituais. Por sua vez, a transformação da compreensão pode desembocar em novos modos de agir e de fazer. Eles se complementam, porém não se diluem um no outro, nem se confundem; existe certa autonomia em ambos, porém não absoluta. A capacidade de interpretar não significa necessariamente realizar, pois não poder fazer tudo o que se interpretou, não significa que tal compreensão não tenha validade.

Resumidamente, o termo *aplicação* tem diferentes sentidos, conforme exposto, mas que estão articulados entre si. No campo da educação, deve persistir uma tensão salutar entre a aplicabilidade procedimental e a aplicabilidade conceitual interpretativa. Essa tensão aberta significa que elas não estão resolvidas em uma unidade, nem totalmente separadas em absoluta autonomia; o movimento não é a diluição de uma na outra e nem a exclusão em campos puros opostos. Elas se nutrem uma da outra, mas não se consomem. Dessa forma, sem a contribuição da interpretação conceitual, o procedimento se restringiria ao praticismo conformista; e sem a materialidade procedimental, a interpretação desembocaria em teorismo. A tensão permanece aberta devido à obstrução da contradição abrangente, e a teoria procedimental, fechada na sua autossuficiência como meio eficiente, não alcança integralmente as possibilidades reais providas da teoria conceitual normativa. Nessa configuração, o movimento de aproximação e de distanciamento da tensão possibilita a resistência crítica à qualidade da formação humana.

Assim, o desafio é considerar a pertinência de ambas, procedimental e conceitual, e a relação salutar de tensão permanente como pressuposto da melhoria da formação pedagógica. Isso também

implica no reconhecimento de um núcleo de autonomia que não se restringe ao resultado efetivo, mas nem por isso deixa de ter legitimidade. Com isso, queremos dizer que é preciso resguardar a dimensão crítica e desinteressada da teoria como possibilidade de reflexão e de autorreflexão crítica, bem como um conceito de prática mais abrangente do que a aplicabilidade procedimental. Nessa prática reflexiva, ao mesmo tempo em que a Filosofia da Educação busca justificar criticamente a legitimidade normativa da teoria pedagógica, é por meio dela justificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Neste estudo, procuramos refletir sobre possíveis lugares da Filosofia da Educação frente à recente reforma educacional brasileira, tendo como ponto de partida as constatações da pesquisa sobre os currículos dos cursos de Pedagogia da Fundação Carlos Chagas (2009). Sem deixar de considerar fatores externos, embora abordados em largos traços, priorizamos a análise interna dos conceitos. Considerando que a presença ou a ausência das palavras *filosofia* e *filosofia da educação* já é indicadora, procuramos localizar sinais em textos escritos, palestras e entrevistas das autoras selecionadas. Além dessas evidências, buscamos adentrar a complexidade dos conceitos subjacentes que sustentam a interpretação diagnóstica, mais precisamente sobre a relação entre teoria e prática, e as possíveis implicações para os fundamentos teóricos, especialmente a Filosofia da Educação. O propósito consistiu em problematizar as constatações e buscar luzes na história do pensamento crítico considerando limites e possibilidades conceituais, procurando contribuir com o debate e, quem sabe, ampliar a interpretação diagnóstica do tempo presente educacional.

Existem sinais de presença e ausência da Filosofia da Educação naquela interpretação diagnóstica. Conforme desenvolvido no primeiro capítulo, a palavra filosofia é ausente no texto escrito. E o termo *Filosofia da Educação* aparece uma única vez como disciplina optativa. Esta disciplina não é mencionada entre as elencadas na suposta base comum nacional, identificada pelas autoras: “Como disciplinas que são comuns a todos os cursos, encontramos: Fundamentos como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Estágios.” (GATTI; NUNES, 2009, p. 42). Entretanto, em entrevista concedida à *Conexão Professor*, Gatti responde a uma indagação dizendo que “os estudos de Filosofia ocupam muito espaço na grade curricular” (2011). Nesse caso, a presença não se refere a uma disciplina, mas a uma abordagem teórica. Assim, estaria presente nos diversos componentes curriculares como fundamentação, segundo a constatação da análise dos currículos, a seguinte situação: “observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos.” (GATTI et al., 2009, p. 233).

De acordo com Castro (1991, p. 21), a contribuição da Filosofia da Educação se vincula, principalmente, aos componentes didáticos do “porquê” e do “para quê” ensinar. O primeiro, como atividade de apresentar as razões de determinado conteúdo. O segundo, sobre o

sentido abrangente da educação. Como manifestação do “porquê”, a Filosofia da Educação se faz presente na análise das ementas, como se observa: “a ênfase das ementas, que registram preocupação com as justificativas sobre ‘o porquê’ ensinar [...]; entretanto, só de forma muito incipiente registram ‘quê’ e ‘como’ ensinar.” (GATTI et al., 2009, p. 215; p. 226). Contudo, ela está ausente nas constatações diagnósticas como atividade reflexiva sobre o “para quê”. É possível evidenciar que a interpretação das autoras se concentra em aspectos do “como” e “o quê” ensinar. E, de fato, o desafio é recuperar a qualidade desses componentes e, ao mesmo tempo, evitar o recuo da atividade reflexiva do “porquê” e do “para quê”, pois isso significaria uma polarização prática procedimental.

Em palestra, Gatti (2008) apresenta elementos que não aparecem no texto escrito da pesquisa, como as palavras “práxis” e “praxiologia”. Conforme interpretação dela, o conceito de práxis passou a fazer parte do campo pedagógico brasileiro pela mediação da Filosofia da Educação e como resistência crítica ao tecnicismo. Entretanto, por problema de interpretação conceitual, repercutiu em prejuízo ao âmbito do saber-fazer ensino. Para a autora, a Filosofia da Educação tem um papel importante, que é “criar âmbitos de reflexão”, porém torna-se apenas “discurso” quando desvinculada da ação específica no campo de trabalho. Assim, identificamos a práxis como conceito central que sustenta a interpretação diagnóstica da pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Apesar de o texto escrito não mencionar a palavra literalmente, o fio condutor da análise dos dados é a relação entre teoria e prática pautada em um entendimento de práxis; e, vinculado a ela, o lugar do desafio da Filosofia da Educação no contexto da reforma.

É plausível a constatação da necessidade de recuperar a dimensão do saber-fazer ensino nos cursos, conforme a autora, um tanto abandonada por causa do “estigma” do tecnicismo. Todavia, também há aspectos preocupantes na compreensão do conceito de práxis como convergência dos conhecimentos curriculares para a prática de ensino (GATTI et al., 2009, p. 232). As autoras ressaltam a “aplicabilidade”, a “realização” prática, como parâmetro para o desenvolvimento da teoria pedagógica na formação. E, de fato, a condição da melhoria da prática procedimental (“o quê” e o “como” ensinar) é o acompanhamento da sua realização em resultados. Contudo, esse não pode ser um critério exclusivo, pois deslegitimaria o núcleo normativo da teoria pedagógica e tenderia a instrumentalizar ou secundarizar as disciplinas de fundamentos, entre ela, a Filosofia da Educação. É imprescindível observar que a prática pedagógica é mais abrangente do que a prática de

ensino, o que implica justificar outra forma de relação entre teoria e prática.

No segundo e terceiro capítulos, na tentativa de justificar um conceito amplo de prática, buscamos na tradição da filosofia crítica, com referência a Marx, Adorno e Horkheimer, argumentos em favor da legitimidade de um núcleo de autonomia da teoria. Em Aristóteles, o conceito de práxis já apresentava caráter normativo: ação com fim em si mesma. Em Marx, foi possível verificar sua centralidade a partir do debate da teoria da emancipação: os primeiros contornos do conceito de práxis se apresentam como trabalho autoformativo. Seu núcleo gerador de autonomia é a *atividade sensível*, contudo, fragmentada na condição social do *trabalho estranhado*. A expectativa de unidade é projetada na práxis política como realização da teoria da emancipação; apenas assim a práxis positiva pode ser critério de verdade da teoria.

No século seguinte, Adorno e Horkheimer evidenciam, por várias razões, a impossibilidade desta unidade política abrangente, sobretudo, na predominância da *razão subjetiva*, na ciência a serviço do controle social, na *indústria cultural* e na *semiformação (Halbbildung)*. A perda da *experiência formativa*, segundo Adorno, torna-se o problema social da práxis. Reduzida a *praticismo*, apenas reproduz o existente. A *atividade sensível*, o *conceito* e a *experiência* buscam abrigo na condição *negativa*, assim “teoria é uma forma de práxis”.

Com isso, Adorno assevera o duplo caráter da *teoria*: pertence à sociedade e é autônoma. Diante do impasse da realização social abrangente, da ausência na história de “uma figura de práxis elevada”, o autor propõe uma cautelosa reserva de autonomia para a teoria. Isso significa dizer que, além da relação de identidade, relevante para a reprodução social, é preciso garantir um espaço de tensão aberta como possibilidade da crítica que vá para além dela. Sem esta última, a tendência é a imposição da identidade como a única válida, repercutindo em danos ao processo formativo. Além da exigência do resultado prático útil, o desafio é resguardar, também, um núcleo de autonomia da teoria como possibilidade de crítica permanente ao sentido normativo da práxis.

Como desdobramento ao campo educacional, pode-se dizer que a teoria pedagógica também apresenta duplo caráter: reproduz a sociedade e frente a ela resiste no esforço de formar para a autonomia. Assim, a relação teoria e prática apresenta dois sentidos: por um lado, visa à unidade de identidade na realização do ensino; por outro, permanece numa tensão aberta no processo formativo (*Bildung*). A melhoria da formação prática nos cursos de Pedagogia precisa garantir a

qualidade em ambos os sentidos, pois são diferenciados e interdependentes. Essa perspectiva possibilita uma resposta ao problema identificado no diagnóstico sobre os currículos dos cursos de Pedagogia da Fundação Carlos Chagas.

A relação de tensão aberta entre teoria e prática pode estar vinculada à prática procedimental, todavia ela não se objetiva plenamente no ensino. A contribuição formativa é fornecer criticamente apoio conceitual normativo para que o processo de retomada da prática procedimental não redunde em instrumentalidade, zelando pela pertinência própria da teoria e evitando margens à tendência ao praticismo. Por sua vez, a contribuição das disciplinas práticas pode ser significativa para que a teoria normativa não se desprenda em discursos “genéricos”, isto é, em teoricismo. Isso não significa que o critério da aplicabilidade e realização possa ser referência de validade para a teoria normativa, pois, nas condições sociais vigentes, a sua relação com a prática permanece em tensão aberta.

A condição de tensão aberta da relação significa evitar a imposição de uma polarização. Entendemos por polarização a condição relacional em que um dos polos (teoria ou prática) se impõe verticalmente sobre o outro (pelo teoricismo ou praticismo), em busca de uma síntese aparente. A perspectiva de tensão busca compreender, suportar e preservar em aberto um âmbito da relação teoria e prática, não resolvido numa síntese, nem desvinculado em dicotomia, mas consciente da contradição social. Sua validade está na capacidade crítica de resistência e mobilização dos esforços em direção de um “para quê” formativo abrangente.

Considerando a constatação diagnóstica da insuficiência da formação prática nos cursos de Pedagogia, o lugar de pertinência da Filosofia da Educação é justificar um conceito amplo de prática. O duplo caráter da teoria pedagógica conta com um sentido específico de prática, que busca garantir a relação de identidade na realização do ensino, mas também, e sentido amplo e normativo, que permanece em tensão aberta como orientação formativa. A Filosofia da Educação encontra seu lugar no segundo sentido, como prática reflexiva “sobre e na Educação”, portanto, práxis negativa ou teoria crítica. Assim, ao mesmo tempo em que ela justifica o poder normativo da teoria, é por meio dele justificada. Essa dimensão da teoria que possibilita a relação de tensão aberta, que pode reverter como resistência crítica à instrumentalização da teoria pedagógica.

Este lugar da Filosofia da Educação se desdobra em outros, como prática de pesquisa de um campo de conhecimento, que debate e

fundamenta seu estatuto como área autônoma e sobre as possibilidades de relação com outras áreas; disciplina curricular dos cursos de Pedagogia, que introduz o acadêmico na história das ideias filosófico-pedagógicas, ao mesmo tempo em que desafia a um modo de pensar e de se relacionar com a cultura; prática pedagógica de interpretação e compreensão das possibilidades e limites da educação e do ensino. Esses diferentes lugares estão articulados em torno da relação entre teoria e prática, da tensão aberta entre conceito e experiência. Isso envolve um conjunto de questões, problemas e perspectivas, mas neste estudo apenas se priorizou apenas alguns aspectos relevantes da relação de tensão aberta na formação do acadêmico, a partir do desafio de um novo modo de pensar. O fato de não estar ao alcance da educação o poder de transformar o existente não impede a possibilidade de tentar mudar o modo das pessoas se relacionarem com a cultura.

Diferentemente do comportamento repulsivo à promessa contida no conceito, a Filosofia da Educação persiste na cobrança da sua plena realização. Para isso, busca recuperar criticamente na História da Filosofia, desde os antigos gregos, o conceito normativo de formação humana, para confrontá-lo com a semiformação. Esse é o caráter diferenciado da práxis negativa da Filosofia da Educação, provocar a tensão conceitual entre a tradição e a experiência da realidade presente, oportunizando a experiência intelectual e a tomada de consciência da própria condição.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ADORNO, Theodor. *Capitalismo Tardio ou sociedade industrial*. In: ADORNO. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1972.
- _____. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.
- _____. *Minima Moralia*. Rio de Janeiro. Editora Azougue, 2008.
- _____. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- _____. Teoria da semiformação. In: *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ALBUQUERQUE, M.B.M.; DIAS, A. de S. *Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPED*. *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba: v.12, n. 35, p.233-252, jan./ab. 2012.
- ALBUQUERQUE; OLIVEIRA; SANTIAGO. *Filosofia da Educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir ANPED*. Belém: EDUEPA-UEPA, 2006.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. Col. Os pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1979.
- BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. “Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola”. In: *Pro-posições*, Campinas, v.22, n.1 (64), p. 151-165, jan./abr. 2011.
- BOTTOMORE, Tom et al. *Dicionário do Pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- BENINCÁ, Elli . Processos pedagógicos para uma educação libertadora. *Revista de Educação da AEC*. Brasília, ano 33, n.130, p. 42-53, jan./mar., 2004a.

BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BOLLE, Willi . A idéia de formação na modernidade. In: Paulo Ghiraldelli Jr.. (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo / Curitiba: Cortez Editora / Editora UFPR, 1997, v. , p. 9-32.

BOLONHA. *Declaração de Bolonha*. 1999. <
<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>; <
http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>.
Acessado: 02/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Parecer CNE/CP 09,08 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Resolução CNE/CP 01, 15 de maio. 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2006.

BUENO, Sinésio Ferraz. *Da dialética do esclarecimento à dialética da educação*. In: Revista Educação: Adorno pensa a educação. Especial: biblioteca do professor. Editora Segmento, 2009.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. Acessada em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf> em 05/02/2009.

CASTRO, A. D. de. A trajetória histórica da didática. In: Ideias. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, n.11, p.17-27, 1991

CENSI, Angelo V.; DALBOSCO, Cláudio A.; Mühl, Heldon H. *Sobre filosofia e educação. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2009.

CHASIN, J. Estatuto ontológico e resolução metodológica. In: TEIXEIRA , F.J.S. *Pensando com Marx*. S. Paulo: Ensaio, 1995.

CROCHIK, José Leon. Progresso e (in)felicidade. In: *Revista Educação: Adorno pensa a educação*. Especial: biblioteca do professor. Ano II, n. 10. Editora Segmento, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite a filosofia*. 13ª ed. São Paulo: ática, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

DALL'AGNOLL, Darlei. *Ética II. Filosofia/EAD*. Florianópolis. UFSC, 2009.

DALBOSCO, Claudio Almir. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação, in: FÁVERO, A. A./DALBOSCO, C. A./MÜHL, E. H. *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003, 37-60

_____. *Materialismo interdisciplinar e teoria crítica: limites da filosofia social de Horkheimer dos anos trinta*. 2004.

_____. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). *Educação e maioridade*. Passo Fundo: UPF. Cortez: São Paulo, 2005.

DALBOSCO, Claudio A.; Trombetta, Gerson L.; LONGHI, Solange M. *Sobre filosofia e educação. Subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2004.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAVERO, Altair A.; DALBOSCO, Claudio A., MARCON, Telmo (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, 2006.

FLEISCHER, Margot; HENNIGFELD, Jochem (orgs.). *Filósofos do século XIX: uma introdução*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

FLICKINGER, Hans Georg. *Marx: nas pistas da desmistificação filosófica do capitalismo*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

_____. *Marx e Hegel: o porão de uma filosofia social*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

_____. Trabalho e emancipação – observações a partir da teoria marxiana. In: FLICKINGER, H. G. *Em nome da liberdade: elementos*

da crítica ao liberalismo contemporâneo. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

FRANCO, Renato. A relação entre teoria e práxis segundo Adorno. *Perspectivas*, São Paulo, 23: 85-99,2000.

FREDERICO, Celso. *O jovem Marx: as origens da ontologia do ser social*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. 5.Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; Cornelli, Gabriele(orgs.). *Ensino de filosofia teoria e prática*. IJUÍ: UNIJUÍ, 2004.

GATTI, Bernardete A. et al. *Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. In: fcc.org.br/pesquisa/publicações.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: *Revista brasileira de formação de professores*. v. 1, n.1, p.90-102, maio/ago. 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Educação e sociedade*. Campinas, v.31,n. 113, p.1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. Formação de professores: currículos. 26 de novembro de 2008. In: *II ENCONTRO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA APRENDIZAGEM*. Águas de Lindoia, SP. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=wtSzGlrfr8&feature=relmfu> > 2008.

_____. Entrevista: pesquisa da UNESCO revela os desafios do professor no Brasil. In: *Conexão Professor*. Disponível em: < <http://www.conexao professor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=3099> >. Acessado: 2011.

GATTI; BARRETO. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI; BARRETO; ANDRÉ. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI; NUNES. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciência biológica*. São Paulo: FCC/DPP, 2009.

GELAMO, Rodrigo Peloso; PAGNI, Pedro Angelo. Nietzsche, no limiar da educação contemporânea: crítica à cultura, formação do gênio e infância na educação filosófica. In: *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. (org). *O que é Filosofia da Educação?* 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. 2. Ed. São Paulo: Manole, 2009.

GIANNOTTI, José Arthur. *Marx: vida e obra*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GIDDENS, A. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e réplicas*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 297-312.

HERMANN, Nadja. A indústria cultural. In: TIBURIM; DUARTE, R. *Seis leituras sobre a dialética do esclarecimento*. UNIJUÍ, 2009.

HONNETH, A. Teoria crítica. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 1999, p. 503-552.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. *Teoria crítica: uma documentação*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. RJ: Objetiva, 2001.

JAEGGER, Werner. *A formação do homem grego*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JARDIM, João. *Pro dia nascer feliz*. 88 min, (2007), Tambeline Filmes. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=g5W7mfOvqmU>>.

Acesso em: outubro de 2012.

KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1995.

KESSELRING, T. Universidade, economia e sociedade: notas sobre o desenvolvimento atual das universidades européias, in: *Revista Chronos*, Caxias do Sul, v. 34, n.1, 2007, p. 15-19.

KOHAN, Walter O (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. *Sociologia geral*. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÁPINE, Nicolai. *O jovem Marx*. 11.ed. São Paulo: Editorial Caminho, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *A Didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais*. In: <http://www.cepud.ueg.br/ocs20/dociiiedipe/texto_libaneo_iiiedipe.pdf> Acessado:12/2009.

_____. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LOUREIRO, Isabel M. Herbert Marcuse: a relação entre teoria e prática. In: LOUREIRO; MUSSE (Orgs.). *Capítulos do marxismo ocidental*. São Paulo: Unesp, 1998.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Ontologia do ser social (o trabalho)*. Tradução de Ivo Tonet. (mimeo).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

MAAR, L. Wolfgang. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 4ª. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Adorno, semiformação e educação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, nº83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

_____. A formação da sociedade pela indústria cultural. In: *Revista Educação: Adorno pensa a educação*. Especial: biblioteca do professor. Ano II, n. 10. Editora Segmento, 2008.

MARCON, Telmo (Org.). *Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

MARCUSE, Herbert. *Idéias para uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MAZZEU, Lidiane T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A.C.G. (Org.) *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich . *A ideologia alemã*. 7.ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1989.

_____. *Manifesto do partido comunista*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

_____. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edição 70, 1989.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Para a crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Covilhã: LusoSofia, 2008.

_____. *Teses sobre Feuerbach*. In: GIANOTTI, J. A. *Marx: vida e obra*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

MCLELLAN, David. *Karl Marx: vida e pensamento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. Tomo I. São Paulo: Loyola, 2004.

MORAES, Maria Célia M. de (Org.). *A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação*. Revista Educação e Sociedade, v. 30, n.107, p. 585-607, ago. 2009.

_____. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MÜHL, E. H. *Habermas e a educação: agir comunicativo e ação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

MUSSE, Ricardo. Teoria e prática. In: LOUREIRO; MUSSE (Orgs.). *Capítulos do marxismo ocidental*. São Paulo: Unesp, 1998.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. RJ: Jorge Zahar Ed., 2004.

PAGNI, P.A; SILVA, D. J. A crítica da cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da teoria crítica da Escola de Frankfurt. In: PAGNI, P.A; SILVA, D. J. (org.). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PUCCI, B. Anotações sobre teoria e práxis educativa. In: PUCCI, B.; GOERGEN, P.; FRANCO, R. (Orgs.)p.141-152. *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

PUCCI, B.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. 3. Ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2011.

REALE, Giovanni; ANTISERE, Dario. *História da filosofia: do*

humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990. v. 2.

_____. *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulinas, 1991.v3

ROCHA, Dorothy. *Filosofia da Educação. Diferentes abordagens*. Campinas SP: Papyrus, 2004.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1992.

SANTOS, Sérgio Machado. *As consequências profundas da Declaração de Bolonha*. Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica. Guimarães, Maio 2002.

In:http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_As%20consequencias%20profundas%20da%20DB_ProfSergio%20M%20Santos.pdf.

Acessado em janeiro de 2010.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, SP, 25/08/2005; Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>

_____. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 22. ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1989.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. “Filosofia Prática e Pedagogia”. In: DALBOSCO, C. A. (Org.) *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF editora, 2003, p. 60-83

_____. Karl Marx: A dialética como fundamento da prática. In.: FLEISCHER, M.; HENNIGFELD, J.; *Filósofos do século XIX*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

_____. *Práxis e responsabilidade*. Porto Alegre: EDIPUCKS, 2002.

SEVERINO, J. A. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI, P. (org). *o que é Filosofia da Educação?* 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Divino José da. Aspectos da Ensaística Adorniana: Algumas Implicações Para o Filosofar em Educação. In.: *Filosofia, Formação e Educação: Apontamentos e Perspectivas*. BRITO, OLIVEIRA, GONÇALVES (org.) Belém: EDUFPA, 2008.

SOARES, J. C. *Escola de Frankfurt*: inquietudes da razão e da emoção. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, A. L. Filosofia da Educação e formação no velho dilema entre teoria e prática. In: *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Editora UFPR.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VAZ, Alexandre Fernandez. Notas sobre a relação teoria e prática em Antônio Gramsci e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.425-442, jul./dez. 2002.

_____. Sobre os esforços da Aufklärung: educação e política depois de Auschwitz. In: PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA. *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VAZ, Henrique Lima. “Sobre as fontes filosóficas do pensamento de Karl Marx”. In: CHASIN, J. (Org.). *Marx hoje*. 2 ed. São Paulo: Ensaio, 1988.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma P. A.(org.). *Repensando a didática*. Papirus: Campinas, SP. 1990. p. 25-40.

_____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17.ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIEGAS, Moacir Fernando. Apontamentos sobre a categoria práxis na

teoria crítica. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, p.443-465, jul./dez., 2002.

VOLOSKI, Gilson L. *Práxis marxiana: possibilidades da educação emancipadora*. Passo Fundo, 2005, 138 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Passo Fundo, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMORA, J. A. Theodor W Adorno: educar contra la barbárie. In: PUCCI, ZUIN; LASTÓRIA (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.